Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 9270411
Centre d'intérêt : 751

Paret, Marie-Christine

La syntaxe écrite des élèves du secondaire / par Marie-Christine Paret. -- Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche, [1991?]
289 p. ; 22 cm. -- (Rapports de recherche / Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation) -- (Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation)

Code : RR-038. Bibliogr. : p. 199-207.

ISBN 2-920298-73-9

Vedette(s)-secondaire(s) : Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation. Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

Descripteur(s) : Français (Langue) * Langue écrite * Grammaire * Adolescent * Linguistique * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Montréal

Identificateur(s) de sujet : Syntaxe

Cet ouvrage décrit l'état de la syntaxe écrite chez les adolescents de 12 à 17 ans de la région de Montréal. Le premier chapitre traite de la maturation syntaxique abordant des questions comme l'acquisition du langage, la variété des critères de maturation linguistique, les études et recherches sur le développement de la syntaxe. Le second chapitre attire l'attention sur l'ordre des constituants de la phrase. Le troisième porte sur le visage du groupe nominal chez les adolescents : l'envergure de syntagme nominal, l'évolution du groupe du nom, les fréquences, une enchâssée problème : la relative. Le quatrième chapitre aborde le contenu du groupe verbal : les écrits sur les progrès dans la maîtrise du syntagme verbal, l'analyse, la fréquence des syntagmes verbaux. En annexe, on retrouve le corpus d'adolescents du secondaire de même que les principaux tableaux qui ont servi à la recherche.

Type de document :

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

LA SYNTAXE ÉCRITE DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

MARIE-CHRISTINE PARET

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

92041

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COLLECTION RAPPORTS DE RECHERCHE

LA SYNTAXE ÉCRITE DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

MARIE-CHRISTINE PARET

Dépôt légal : 4e trimestre 1991
ISBN 2-920298-75-9
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
Alison d'Anglejan, vice-doyenne aux études supérieures et à la recherche
André Brassard, président
Colette Dufresne-Tassé
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative : D. Rollande Sabourin

Dactylographie et mise en page : Josée Pasquini

Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Téléphone : (514) 343-5887
Télécopieur : (514) 343-2283

LA SYNTAXE ÉCRITE DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

par

Marie-Christine PARET

Faculté des sciences de l'éducation

Université de Montréal

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 1 - LA MATURATION SYNTAXIQUE 5

L'acquisition du langage 16

La variété des critères de maturation linguistique 17

Survol des recherches faites au XXe siècle 25

Les catégories grammaticales 25
La longueur des phrases 26
Les types de phrases 28

Les grandes études sur le développement de la syntaxe 29

L'analyse de la subordination chez LaBrant, les Heider et Harrell 30
Strickland et les structures de phrases 33
Loban et les enchâssements de propositions 35
Le danger des "calculs" de complexité syntaxique 37
Hunt et l'élaboration des constituants de la phrase 42
O'Donnell et les transformations généralisées 48

Les études sur la syntaxe écrite du français 50

CHAPITRE 2 - L'ORDRE DES CONSTITUANTS DE LA PHRASE 65

Aperçu historique 68

Compléments circonstanciels et compléments mobiles 73

Définir la mobilité 77

Les placements dans la phrase 77
Trois conditions reliées à la mobilité 87
Les limitations de la mobilité 91
Nature et valeur sémantique du complément mobile 93

L'évolution des compléments mobiles dans les phrases des adolescents 95

La nature des constituants mobiles 96
Des positions qui évoluent avec l'âge 100
Nature et position des constituants mobiles 102
L'intervention du sens 105
Les cas de mobilité partielle 109
Une évolution différentielle des compléments mobiles 111
Pistes pour la didactique 115

CHAPITRE 3 - LE VISAGE DU GROUPE NOMINAL CHEZ LES ADOLESCENTS 119

1ère partie: L'envergure du syntagme nominal 121

Un critère de maturation peu exploré 121
La diversité des structures et des fonctions du SN chez les adolescents 125

2ème partie: L'évolution du groupe du nom: les fréquences 136

Les SN selon leur fonction 137
Le SN prend de l'ampleur 140
Le complément de complément 142
Fonction du SN complété et nature du complément 145
Deux autres types de compléments du SN: l'expression de quantité et le syntagme verbal (SV) 147

3ème partie: Une enchâssée problème: la relative 149

Comment les enfants maîtrisent les relatives 149
Que sont les relatives? 152
Fréquences des différentes sortes de relatives 156
Pistes pédagogiques 169

CHAPITRE 4 - LE CONTENU DU GROUPE VERBAL 171

Les écrits sur les progrès dans la maîtrise du SV 173

L'analyse 177

La fréquence des SV 180

Les compléments du verbe 180
Le groupe verbal proprement dit 182
Les constructions particulières 185
Pistes pédagogiques 189

CONCLUSION GÉNÉRALE 191

NOTES 197

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 199

ANNEXE A: UN CORPUS D'ADOLESCENTS DU SECONDAIRE 209

ANNEXE B: LES TABLEAUX 215

PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION 273

CHAPITRE 1

LA MATURATION SYNTAXIQUE

Au cours des onze ou douze années de scolarité obligatoire par lesquelles passe tout enfant, du moins dans nos pays, chacun est supposé acquérir d'abord la maîtrise des principes fondamentaux de l'écriture de sa langue maternelle, puis la connaissance de la plupart de ses subtilités. C'est ce qui se produit en effet dans la plupart des cas: on constate une capacité de plus en plus grande de s'exprimer par écrit en construisant des phrases qui manifestent une habileté croissante, c'est-à-dire des phrases longues et de structure complexe. Cette capacité est acquise au terme d'un apprentissage soutenu au cours des années, la langue maternelle étant la (ou "une des") discipline à laquelle sont consacrés dans les écoles, le plus de temps et d'efforts.

Cependant, nous possédons fort peu de renseignements sur la manière précise dont s'effectuent cette acquisition et ce développement. Autrement dit, jamais le lien direct entre le contenu des enseignements et la maîtrise de la syntaxe n'a été montré. Jusqu'au XIXe siècle, les méthodes privilégiées d'acquisition de la langue écrite étaient l'auto-dictée à partir de leçons apprises par coeur, la copie, et la dictée avec épellation pendant que l'élève écrivait (Ruion et Friot, 1962). À partir du XIXe siècle, en France, la première de ces pratiques disparut au profit de la mémorisation des conjugaisons; l'épellation en cours de dictée fut remplacée par celle qui se faisait après la dictée, et on y ajouta des questions sur la grammaire. La grande innovation fut l'introduction des exercices, sous forme de "cacographies" (les élèves devaient corriger des phrases contenant des fautes de grammaire et d'orthographe), ou sous forme d'exercices "à trous". La copie, de textes ou de listes de mots, était toujours bien vivante. Ces méthodes se sont perpétuées jusqu'au XXe siècle et même jusqu'à nos jours, sans susciter beaucoup de remises en question, du moins dans les institutions scolaires. Il n'a été mené aucune évaluation un peu systématique de la pertinence de tel ou tel procédé d'apprentissage de l'écriture. Des débats ont eu lieu récemment[1] pour souligner l'inadaptation de la dictée comme méthode, mais ces discussions sont restées assez théoriques puisque la dictée demeure l'instrument privilégié dans la plupart des écoles. Par ailleurs, quel pourrait être le rôle de la dictée dans l'acquisition et le développement de la syntaxe de la langue maternelle? À notre connaissance, nul n'a cherché à le cerner ou à le mesurer. À côté de

la dictée, les moyens classiques d'apprentissage de la langue écrite se résument surtout à conjuguer les verbes, analyser la nature et la fonction des unités (mots ou constituants) de la phase écrite ainsi que leurs variations morphologiques, analyser les propositions selon leur nature et leur fonction. L'hypothèse sous-jacente à ce type de pratiques est que la connaissance de la langue en tant qu'objet assure le transfert vers la maîtrise de la langue comme outil de connaissance et de communication. Or, rien n'est plus contesté actuellement, à la lumière des théories de l'apprentissage.

Récemment, l'application de la grammaire structurale a favorisé l'introduction de certaines manipulations de structures (permutations, substitutions, additions, effacements, etc.) à l'exemple des méthodes d'enseignement d'une langue étrangère. Ces pratiques conçues pour l'oral, se sont épisodiquement étendues à l'écrit, sans qu'on ait, là comme ailleurs, testé l'efficacité de tels procédés.

Trois autres hypothèses implicites sous-tendent le travail des pédagogues engagés dans l'enseignement de la langue écrite: d'une part, le développement de la maîtrise de l'écrit devrait bénéficier de l'"imprégnation" que procurerait la lecture ou le contact avec le texte étudié en classe, d'autre part, la langue orale serait suffisamment proche de la langue écrite pour constituer un support efficace à l'acquisition de cette dernière. Finalement, l'exercice de rédaction, par la vertu de la pratique elle-même, améliorerait la maîtrise de l'expression écrite. Mais, là encore, dans les trois cas, on n'a pas dépassé pour le moment le stade des hypothèses, c'est-à-dire qu'on n'a pas mesuré rigoureusement le rendement pédagogique comparé de ces diverses stratégies. On pourrait facilement étendre au domaine de la syntaxe la réflexion de Guion (1974): "Les techniques d'enseignement de l'orthographe sont totalement empiriques. Aucune d'entre elles n'a été soumise à l'expérimentation" (p. 101).

À cela s'ajoute un autre aspect de la question: une évaluation du rendement des différentes méthodes supposerait que les objectifs d'apprentissage du français langue maternelle soient clairs et ceci à chacun des niveaux de la scolarité. Or, s'ils le sont relativement en ce qui

concerne l'orthographe ou la lecture, ils deviennent beaucoup plus flous dès qu'on aborde la syntaxe. La première des raisons est qu'on ne sait pas précisément ce qui constitue le "bien écrire", ou "écrire correctement" qui pourrait être l'objectif général de la scolarité obligatoire en français. C'est, bien sûr écrire de manière efficace, c'est-à-dire adaptée à la communication dont l'écrit n'est qu'un élément. Mais au point de vue de la syntaxe, est-ce maîtriser tous les types de structures possibles? Quelles sont alors ces dernières? Et comment les répartir sur chacune des années de la scolarité pour qu'elles ne dépassent pas les possibilités de l'enfant?

Car la seconde raison, plus profonde, est que la maîtrise de la syntaxe orale ou écrite est tributaire de la maturité psycho-physiologique. Cette donnée empirique, bien que contraignante, n'a jamais été explorée systématiquement pour le français. On ne sait pas dans quelle mesure il existe des tendances communes ou divergentes dans la manière de construire ses phrases quand on est enfant, adolescent, jeune adulte ou plus âgé. Même si l'expérience courante nous assure qu'il y a évolution de la maîtrise de la syntaxe, et tout particulièrement dans la période de formation, on ignore quelles sont précisément, pour le français, les tendances de cette évolution. (L'anglais est beaucoup plus riche en données depuis plus de trente ans). Il est dès lors aléatoire de vouloir bâtir une pédagogie à partir de fondements aussi peu sûrs. L'acuité du problème a suscité plusieurs études dont les deux plus fructueuses en ce domaine, Ters (1952) et Simon (1973), sont loin de répondre à la plupart de ces préoccupations.

Nous nous proposerons donc ici de contribuer à éclaircir une partie de cette vaste question en décrivant l'état de la syntaxe écrite chez les adolescents de 12 à 17 ans de la région de Montréal, au Québec*.

Nous avons déjà remarqué que le code linguistique écrit est un code second, qui s'appuie sur le premier mais n'en est pas une pure transcription; il apparaît "bien tardivement et de façon toute artificielle"

---

* Cette étude, subventionnée par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaire du ministère de l'Éducation du Québec, a fait l'objet d'un rapport en 1985.

(Simon, 1973, p. 35). Bien que les deux codes relèvent de conditions de production différentes, la plupart des études comparatives oral/écrit (Harrell, 1957; Loban, 1963, 1976; O'Donnell, 1967; Simon, 1973; François, 1978; Dubuisson et al., 1982) ne relèvent pas de différences fondamentales dans les structures syntaxiques, mais plutôt des variations dans la fréquence d'utilisation de certaines d'entre elles, par exemple: davantage de subordination ou d'adjectifs épithètes à l'écrit, davantage de dislocations ou de phrases inachevées à l'oral. Les processus psychologiques en jeu au cours de l'acquisition sont de nature différente puisque le système de l'oral est bien installé quand l'enfant apprend à écrire. Les différences énormes qui existent entre les deux codes, et qui ont amené certains à parler de deux langues, sont à imputer à la situation de communication elle-même, dont de multiples études montrent l'incidence capitale. Fondamentalement, le langage écrit n'a pas de référent immédiat, ce qui implique "un changement important sur le plan cognitif" puisqu'il suppose "une organisation prévisionnelle de la phrase et un contrôle de l'ordonancement des informations" (Bresson, 1973). Il est clair que la langue écrite, qui correspond généralement à une situation plus formalisée, est soumise beaucoup plus que l'autre à des contraintes de norme et de tradition. Quelle que soit la part de ces pressions sociales, elles s'exercent sur tous les sujets; notre propos n'est pas de déterminer dans quelle mesure. Cependant, les études qui nous ont précédé ont montré que la syntaxe écrite des enfants et des adolescents connaît, tout comme la syntaxe orale, une évolution liée à l'âge. Nous prévoyons donc que la description de notre corpus nous permettra de discerner ces changements que nous définirons comme allant dans le sens d'une plus grande complexité syntaxique, et que cette évolution sera liée au niveau de maturation des sujets. C'est pourquoi nous appellerons cette évolution maturation syntaxique. Comme Hunt (1965), ce que nous appellerons maturité ne sera "rien d'autre que les caractéristiques relevées dans l'écrit des élèves les plus avancés dans leur scolarité" (p. 5), sans préjuger du contenu de cette maturité qui peut être tout aussi bien fonction de facteurs physiologiques que psychologiques ou sociaux.

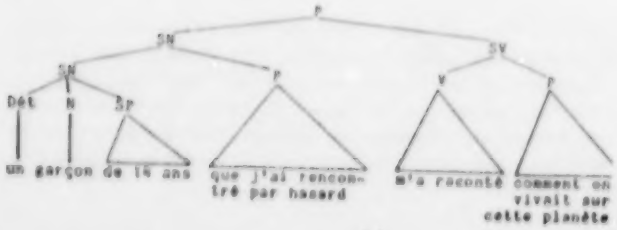
Rappelons en quoi consistent, dans les théories actuelles, le mécanisme d'acquisition de la grammaire: sur la base des données pri-

maires qui lui sont accessibles, l'enfant construit une grammaire interne qu'il modifie en fonction des données nouvelles qu'il reçoit. Il met ainsi en place une succession d'hypothèses qui sont autant de grammaires dont l'une prend la place de l'autre jusqu'à la fin de la période d'apprentissage ou d'ailleurs le même processus peut continuer, mais à un rythme en général beaucoup plus lent.

Le processus de maturation refléterait donc les divers états de la grammaire de l'enfant, le changement dans son analyse des faits linguistiques, depuis une moindre jusqu'à une plus grande complexité, comme l'observation empirique l'a confirmé depuis longtemps et comme l'a confirmé l'expérimentation. Nous supposerons qu'ici comme ailleurs, l'apprentissage va du simple au complexe, c'est-à-dire de la phrase à constituants simples et peu nombreux jusqu'à la phrase contenant davantage de constitutants et plus élaborés, c'est-à-dire ayant eux-mêmes des composants plus nombreux et plus profonds, par exemple un SN dominant un Adj, ou une relative, ou les deux, et un SV contenant des SP, des P, etc., comme dans les exemples (1) et (2), tout ceci bien sûr n'excédant pas certaines limites imposées par des contraintes d'ordre extra-linguistique, notamment la mémoire. La complexité peut donc se définir aussi de manière fonctionnelle comme l'intégration d'un plus grand nombre d'informations par énoncé.

(1)

(2)



Par ailleurs, on se gardera d'identifier longueur et complexité puisque, comme on va le voir, la complexité se manifeste au contraire, la plupart du temps, par des réductions en nombre de mots pour la même quantité d'informations (cf. p. 6). En même temps, l'ordre des constituants de la phrase, l'ordre Sujet - Verbe - Objet (S - V - O), perd la fixité qu'il avait au début de l'existence de la phrase en tant que structure formelle chez l'enfant, c'est-à-dire après l'étape des énoncés à deux termes, dont l'interprétation pose par ailleurs de délicats problèmes. On ne peut référer à toutes les études qui, depuis une vingtaine d'années, ont contribué à faire mieux connaître ces questions, mais il faut mentionner Sinclair-de Zwart et Menyuk et la continuité de leurs recherches depuis les années 60. C'est cette dernière qui dit, après le recensement d'expérimentations diverses dont celle de Carol Chomsky (1969), que "les enfants, pendant les années de la petite enfance, ne produisent pas d'énoncés avec interruptions ou permutations de S, V et O dans la phrase principale" (1977)[2]. Et elle ajoute que certaines phrases où cet ordre est perturbé ne peuvent pas être interprétées correctement par les enfants pendant cette période, car leur compréhension des énoncés se fait selon ce qu'elle appelle "une lecture de surface" (surface structure reading), c'est-à-dire selon la structure S - V - O.

S'il existe des états différents du langage de l'enfant, on peut inférer, à la suite de nombreux chercheurs, qu'il existe aussi un ordre dans la mise en place des grammaires successives de l'enfant, ordre qu'il est possible de découvrir; "on observe, remarque Carol Chomsky (1969), qu'un certain nombre de structures reliées, par exemple, sont acquises par tous les enfants testés dans le même ordre, (...) que le développement linguistique, qu'il se produise plus tôt ou plus tard, emprunte néanmoins des voies analogues" (p. 3; c'est C. Chomsky qui souligne).

On peut postuler aussi que certains types d'organisation syntaxique manifestent une évolution beaucoup plus évidente que d'autres au cours de l'acquisition et que l'on peut donc les tenir pour des critères de maturation. C'est ce qu'ont fait, la plupart du temps implicitement, les auteurs qui ont travaillé sur l'évolution du langage chez les enfants et ce que Hunt (1970) dit clairement: "la recherche en syntaxe a consisté à

déterminer des mesures à la fois révélatrices et objectives" (p. 2). Nous pensons pouvoir poser une hypothèse analogue pour l'écrit.

Ce que les études passées ont montré, c'est, en termes fonctionnels, la tendance, en acquérant plus de maturité, à synthétiser davantage d'informations en un seul énoncé, à condenser l'information. Des constructions comme (3) et (4) se retrouvent seulement dans des textes de jeunes enfants (les 2 exemples sont extraits de Dubuisson et Emirkanian, 1982):

(3) il mi son manteau, il mes sa tuque il mes son foulard il mes ses mitaines et il mes ses patins.
(4) Il aime patiné il aime jouer au hockey. Il aime joueur au ballon balai.

Mais la condensation est loin de se faire uniquement par l'enchâssement de propositions. Ce problème a été soulevé depuis longtemps; déjà Watts en 1944 soulignait qu'un accroissement du taux d'utilisation des subordonnées n'était pas selon lui "le meilleur indice de progrès dans l'écriture" (p. 123), que la variété dans les enchâssements et les alternatives aux enchâssements, comme le SP, l'adjectif épithète, la construction infinitive ou participe, étaient plus significatives. Au nom de quoi en somme, évaluer la phrase (6) comme plus mûre syntaxiquement que la phrase (5)?

(5) Dès qu'il est arrivé, il a caressé le chat qui a des poils roux et qui dormait dans la cour.
(6) Dès son arrivée, il a caressé le chat aux poils roux endormi dans la cour.

François (1978, p. 26), après Goldberg (1976, p. 7) conteste même la valeur de la condensation de l'information comme indice d'une plus grande maturité. Selon lui, préférer un des deux énoncés synthétiques: il y a un gros chien ou il y a un chien qui est gros, plutôt que deux énoncés simples: il y a un chien, il est gros, relève plus d'un jugement de valeur culturellement conditionné que d'une caractéristique intrinsèque du

développement du langage. Pourtant, ce qu'on constate depuis qu'on étudie la syntaxe des enfants qui commencent à écrire, depuis les années 20, c'est qu'en effet, ils synthétisent de plus en plus, qu'on explique ce phénomène par des processus d'ordre cognitif ou social. Même s'il est certain qu'il y a un aspect valorisation sociale de la complexification, il semble assuré qu'il n'y a pas que cela et qu'on peut également faire l'hypothèse d'un développement de la capacité individuelle de l'enfant à intégrer entre eux davantage d'éléments, par le moyen de la syntaxe, à mesure qu'il avance en âge. François lui même reconnaît: "s'il est évident qu'en dessous d'une certaine longueur, d'une certaine diversité, d'une certaine complexité, le récit ou l'explication d'une règle du jeu, par exemple, ne sont plus possibles, en revanche une fois passé ce seuil minimum, on ne rencontre plus de corrélation linéaire entre moyens linguistiques et contenu communiqué" (p. 6; c'est nous qui soulignons).

L'environnement social, et donc linguistique, est un facteur déterminant dans la structuration du langage en général; mais il impose en même temps ses contraintes normatives, qui pèsent encore plus sur l'écrit. Cette influence est complexe et multiple, toutes ses composantes n'ont pas le même poids: celui de la classe sociale, ou de la famille, ou de la tradition scolaire, n'est sans aucun doute pas le même que le fait d'être né francophone plutôt qu'anglophone ou d'être né au XXe siècle plutôt qu'au XIIe. La tradition scolaire, parce qu'elle reflète toute une culture, est une variable non négligeable cependant. L'expérience de Theone (1978) est intéressante à cet égard. Theone a en effet comparé l'écrit de plus de 500 enfants de 8 à 11 ans en Angleterre et aux États-Unis pour déterminer si l'emphase mise sur l'écrit dans les écoles primaires britanniques se reflétait dans une plus grande capacité des élèves face à leurs homologues américains qui écrivaient relativement peu. Les mesures classiques du développement syntaxique ont montré, qu'en effet, les jeunes scripteurs anglais devançaient de deux à trois ans les américains dans leur maîtrise de la syntaxe écrite.

Cette expérience rejoint d'ailleurs la mienne alors que, enseignant au Canada après plusieurs années d'enseignement en France, j'ai été frappée de constater la grande liberté d'expression que manifestaient les

élèves du secondaire à l'écrit, non seulement au point de vue du contenu mais également de la forme; plus d'originalité et de personnalité. Je n'étais d'ailleurs pas la seule à observer ce phénomène, qu'on pourrait peut-être expliquer par la moins forte pression de la norme culturelle et linguistique dominante, le moins grand acharnement à faire en classe la chasse à ce qui serait considéré peut-être ailleurs comme des "fautes" contre le style compris au sens très étroit et conservateur du terme. Dans le même sens, Wallon avait remarqué, en 1948, la plus grande uniformité dans les productions linguistiques d'enfants de dix ans par rapport à ceux de six ans. Ces quelques remarques soulignent les rôles relatifs de la maturation linguistique et de la pression scolaire dans la mise en place de l'expression écrite chez les enfants.

Le problème demeure que pour étudier le développement de la syntaxe, on ne peut soustraire le sujet à l'influence du milieu. C'est une donnée dont il faut être pleinement conscient mais qui n'exclut pas, bien au contraire, qu'on entreprenne des descriptions systématiques de la façon dont les élèves d'âge scolaire écrivent le français, qu'on analyse quels constituants ils utilisent, comment ils organisent ces constituants à l'intérieur de leurs phrases, quelles sont les structures de ces divers constituants et comment, d'un niveau de scolarité à l'autre, se manifeste à travers eux, l'évolution syntaxique qu'on constate empiriquement. Ce type d'étude est à peine amorcé pour les plus jeunes, comme le souligne Lentin (1975, p. 6); il est complètement inexistant pour les plus âgés. C'est ce que nous nous proposons d'aborder ici, sans jugement préconçu. L'attitude qu'on attend d'un chercheur est bien évidemment de ne pas décider avant de l'avoir démontré que: il y a un chien. Il... est plus facile que: il y a un chien qui, pour reprendre la critique de Goldberg (1976) et de François (1978). La sur-valorisation de la condensation elle-même comme correspondant à une plus grande complexité syntaxique a déjà été critiquée par Christensen (1968), puis par Moffett (1968) qui a soutenu que "les phrases compliquées et les enchâssements multiples favorisent une écriture maladroite". Il ajoute une remarque qui nous semble absolument fondamentale: "la complexité syntaxique n'a pas de valeur en soi. Il s'agit plutôt de la capacité et non de l'obligation de complexifier ses phrases. Le critère doit

être celui de l'adéquation de la structure de la phrase à la structure de la pensée, et de la forme à l'effet" (p. 171; c'est lui qui souligne).

Si nous cherchons à préciser comment se manifeste la maturation syntaxique des adolescents, ce n'est pas et ne doit jamais être pour en faire un modèle stylistique; ce n'est pas non plus pour aider l'enfant à brûler les étapes qu'il aurait franchies de toutes façons tôt ou tard. Il semble qu'il y ait une progression à suivre en matière de maturation psycho-physiologique et on ne peut prétendre vouloir l'ignorer; par ailleurs, il n'est pas certain justement que toutes les étapes soient franchies tôt ou tard par tous. Il s'agit de permettre au didacticien de connaître ce que l'enfant est capable de maîtriser beaucoup, peu ou pas du tout, de façon à épauler ce dernier dans sa conquête de la maturité syntaxique, à l'aider à prendre conscience des ressources de la langue. Écrire est une tâche qui pose d'énormes problèmes à une bonne partie de la population scolaire, et il est clair que certaines étapes de la maturation syntaxique ne seront pas atteintes sans une aide appropriée. L'attitude passive en ce domaine ne fait une fois de plus que laisser à eux mêmes les plus démunis[3].

L'acquisition du langage

Mais l'expression "acquisition du langage" recouvre une vaste réalité et a donné lieu à une multitude de recherches variées aussi bien par le point de vue de leurs auteurs, les cas étudiés et les méthodes utilisées. C'est une question qui a en effet intéressé d'abord les philosophes, puis les psychologues et enfin les linguistes et les pathologistes. Certaines études, surtout les premières, se sont déroulées en milieu familial, d'autres en milieu scolaire, hospitalier, ou dans d'autres types d'institutions à caractère médical ou social. On a observé des nouveaux-nés, des enfants, des adolescents et même des adultes ordinaires ou lettrés; on s'est penché sur les enfants et les adultes normaux et déficients (sourds, aveugles, retardés, aphasiques, schizophrènes). On a fait intervenir les variables sociales, intellectuelles (QI surtout), culturelles (par exemple l'éducation des parents), ethniques, ainsi que les situations (formelles ou informelles, institutionnelles ou non, orales ou écrites), les types de

sujets à traiter, les publics récepteurs. Il n'est pas question de recenser tous ces travaux bien trop nombreux. Pour donner un aperçu de ce foisonnement, déjà en 1893, F. Tracy publiait dans l'American Journal of Psychology un sommaire des études sur le langage des enfants; l'allemand C. Franke présentait en 1899, dans le Handbuch der Pädagogik la recension de 200 titres sur le même sujet. Puis les bibliographies n'ont pas cessé de se succéder. Nous renvoyons donc à celle de McCarthy (1954) pour toute la période qui a précédé 1954, qui donne une idée de la grande variété des phénomènes qu'on a posés comme critères de maturation linguistique.

Depuis McCarthy et John Carroll (1960), il est devenu impossible, et aussi de moindre intérêt d'essayer de mettre à jour la totalité des recherches qui se sont faites récemment sur la question de l'acquisition, car le champ d'étude n'a cessé de s'élargir à de nouvelles disciplines: psycholinguistique, sociolinguistique, ethnolinguistique, neurolinguistique, psychologie de l'apprentissage, qui ont chacune leur propre cadre théorique et leurs méthodes.

La variété des critères de maturation linguistique

Nous essaierons de rassembler ici les études qui, sans adopter forcément un point de vue purement linguistique, ont étudié des phénomènes linguistiques intéressant en particulier l'acquisition de la syntaxe. C'est le cas de beaucoup de travaux de psychologues, qui ont été les premiers dans ce domaine; mais actuellement davantage de linguistes s'impliquent et il faut souhaiter qu'ils le fassent encore plus pour introduire dans ce type de recherches les méthodes systématiques d'analyse de la langue qui ont souvent manqué dans le passé.

Depuis McCarthy, les inventaires des écrits sur l'acquisition se sont faits à l'occasion de la publication des travaux effectués dans un domaine précis et portaient uniquement sur ce domaine. C'est ainsi que certaines études sur la syntaxe ont fait le point sur l'état des recherches dans le champ précis de leur investigation. Par exemple, Harrell en 1957 recense les recherches faites avant elle sur la surbordination.

Les grandes recherches, notamment celles de Loban (1961 à 1976), Strickland (1962) et Hunt (1964 à 1977) donnent lieu à des mises à jour assez complètes sur les études proches des leurs, en langue anglaise. En langue française, on relève peu de recensions relativement larges parce que peu d'auteurs travaillent dans cette direction. Les bibliographies les plus riches sont celles de Simon (1973) et de François et al. (1977) bien qu'orientées prioritairement vers les études à caractère psychologique.

En syntaxe comme dans les autres domaines touchant l'acquisition, il y a eu beaucoup d'études qui ont défini des critères assez variés, dont certains ont acquis en quelque sorte droit de cité, comme la longueur de la phrase ou le taux d'enchâssement. Les variables impliquées étaient également nombreuses, comme l'écrit ou l'oral bien sûr, le type de sujet traité, l'âge chronologique ou mental des enfants, l'intelligence calculée selon les tests de QI, le niveau scolaire, la réussite scolaire, le milieu social, le sexe et le type d'auditoire.

Les variables que nous retiendrons, plus particulièrement parce qu'elles permettront une certaine comparaison avec celles de notre travail, seront le niveau scolaire et l'âge, l'un et l'autre étant étroitement reliés la plupart du temps. Nous dirons rapidement un mot des travaux qui se sont centrés surtout sur les autres variables.

Les variables sociales semblent être celles dont l'incidence est la plus claire, bien qu'elles posent elles aussi d'énormes problèmes. La controverse Bernstein-Labov n'en est qu'un épisode. L'influence des traditions culturo-linguistiques propres à chaque groupe social occulte parfois les possibilités réelles en matière de syntaxe. La norme est une réalité contraignante: "en fait nous n'apprenons à parler et nous ne parlons que dans des sous-groupes particuliers. L'existence de la norme manifeste la nécessité fondamentale de l'intercompréhension, mais en même temps (ce n'est pas n'importe quel usage qui l'emporte dans la presse, à la télévision ou à l'école) la pression des sous-groupes linguistiquement dominants" (François, 1978, p. 14). Et l'école est le lieu où se cristallise le mieux le poids de la norme linguistique associée d'ailleurs à celui d'autres types de contraintes et de tabous.

On découvre souvent des différences syntaxiques selon les classes sociales, comme le montrent de très nombreuses études que nous ne pouvons citer toutes; on mentionnera toutefois Loban (1963 à 1976) dont le groupe classé "inférieur" au point de vue de la syntaxe et des autres aspects du langage est aussi composé d'enfants issus des couches les plus défavorisées, ou encore Lawton qui, en 1968, a fait une analyse approfondie de certains aspects de la syntaxe écrite de jeunes Anglais de classe ouvrière et de classe moyenne.

Mais on peut se demander chaque fois comme Lawton lui-même si les différences enregistrées ne tiennent pas tout simplement aux conditions de l'expérimentation: choix des sujets et situations favorisant les couches bourgeoises. Ce que tendrait à prouver son étude, c'est que les situations dans lesquelles s'exerce le langage en classe ne permettent pas aux élèves de la classe ouvrière d'actualiser leurs potentialités réelles (p. 143). Lindenfeld (1969) n'observe, chez les sujets adultes, en Californie, aucune différence de complexité des structures syntaxiques en situation informelle alors qu'elle en relève certaines en situation formelle. Goldberg (1976) puis François (1978) notent des variations plus importantes selon les situations et les types de textes que selon le classement en "favorisés" et "défavorisés" chez des enfants du primaire en France. Van den Broeck (1979), sur un grand nombre de cas qu'il étudie en Flandres, découvre comme Lindenfeld que la performance des sujets de classe ouvrière est plus basse en situation formelle qu'informelle; mais il montre aussi que ceci n'est pas dû à une différence de capacité cognitive des sujets car il n'y a pas perte de contenu, perte d'information. Il s'agit là selon lui d'une différence de nature stylistique, et voulue comme moyen d'identification à sa classe sociale (p. 170).

Même si les résultats de Loban, du moins pour l'oral, ont été mis en doute par Moffet (1968, p. 66), qui souligne que, dans le corpus, les erreurs des enfants parlant des dialectes de l'anglais qui ne sont pas l'anglais standard relèvent surtout de la morphologie, "aucune ne concerne la construction de phrase".

Au Québec, Comeau et Pagé (1981) n'ont trouvé aucune différence significative en ce qui concerne la syntaxe orale d'enfants de 1e année provenant de deux milieux socio-économiques, l'un favorisé, l'autre défavorisé. Les mêmes auteurs, comparant cette fois la syntaxe orale d'enfants de dix et seize ans, ne découvrent qu'une seule différence: à seize ans, "les sujets favorisés produisent plus de propositions incluses", (c'est-à-dire des P enchâssées surtout, en position interne entre les constituants de la proposition-racine, p. 231). Pierre-Joly (1981, p. 202) qui compare des enfants de quatre ans de trois milieux différents conclut également: "les enfants apparaissent au même niveau de structuration syntaxique dans les trois milieux". Si l'on se fie donc aux études récentes, il n'apparaît pas clairement que les capacités syntaxiques soient moindres dans une classe sociale que dans une autre, et quand elles semblent l'être, il peut, chez l'adulte, ne s'agir que d'un choix délibéré. Si l'attitude décrite par Van den Broeck correspond à la réalité, rien n'empêche que déjà chez l'adolescent ce rejet de certaines valeurs linguistiques ne soit à l'oeuvre et fonctionne même comme une barrière à leur maîtrise, barrière d'autant plus efficace que ces phénomènes sont inconscients et que l'école elle-même n'en a pas une vision claire. Au moins pourrait-on souhaiter que si des choix sont faits par l'adolescent ou l'adulte qu'il va devenir, ces choix en soient des vrais, c'est-à-dire qu'ils reposent sur une connaissance.

L'influence du sexe sur la performance syntaxique est encore plus improbable. Selon certains auteurs, il existerait dans les débuts du développement linguistique de l'enfant des différences entre filles et garçons. C'est ce que souligne McCarthy (1954, p. 577) dans sa synthèse des travaux antérieurs sur les différences linguistiques liées au sexe, où, sur 64 études comparatives de garçons et filles du même âge, 43 sont en faveur des filles, 18 en faveur des garçons et 3 sont identiques. La plupart des auteurs qui décèlent ces différences s'accordent cependant à souligner qu'elles sont relativement secondaires et portent davantage sur des questions de précocité du processus d'acquisition et de quantités produites (longueur des discours) qu'à la structure de la langue.

Alice Descoeudres (1930) ne décelait pas de différence entre les sexes dans ses études du vocabulaire oral de trois cents enfants de deux à sept ans.

Coyaud (1967) de son côté, considère que "le sexe, qui joue un rôle dans l'apprentissage de la lecture ou de tâches intellectuelles, à des moments donnés de la maturation, ne semble pas intervenir de façon significative dans l'acquisition du langage" (p. 120). Dans l'ensemble, Menyuk (1963, p. 413) ne trouve pas de différence significative en fonction du sexe.

Parmi les grandes recherches sur la syntaxe, certaines ont décidé de ne pas tenir compte de cette variable, faisant implicitement l'hypothèse que les variations éventuelles qu'elle pourrait faire subir aux résultats n'étaient pas suffisantes pour les invalider. C'est le cas de Strickland. Loban la laisse également de côté pour la plus grande partie de son étude mais conclut tout de même: "quelle qu'en soit la cause, culturelle ou génétique, les garçons dans cette étude réalisent de pauvres performances linguistiques quand ils sont faibles et d'excellentes quand ils sont forts" (1963, p. 89). Mais précisons que Loban n'a réintégré la variable sexe que lorsqu'il a décidé de faire l'analyse transformationnelle de l'écrit de six sujets (trois filles et trois garçons), deux de chacun des groupes (faible, fort et témoin): il découvre que "de manière caractéristique les garçons emploient plus de transformations que les filles mais ce n'est plus vrai du groupe témoin au secondaire" (1976, pp. 63-65). C'est donc vrai pour quatre individus seulement; on ne peut éviter de s'interroger sur la représentativité du corpus (sans parler pour l'instant de la pertinence de la méthode utilisée: le décompte des transformations).

Harrell (1957, p. 46) quant à elle, affirme n'avoir trouvé aucune différence significative à propos des mesures concernant la subordination; elle souligne qu'avant elle, sur ce point particulier, les nombreuses études qui faisaient des comparaisons selon le sexe (Anderson, les Heider, Hopper, Stormzand et O'Shea, Zehov, LaBrant et même Bushnell en ce qui concerne la structure de la phrase) arrivaient aux mêmes conclusions.

O'Donnell (1967, p. 96), pour le primaire toujours, note certaines fluctuations dans la syntaxe de l'oral, mais "dans l'ensemble, dit-il, les résultats de cette recherche ne viennent pas appuyer l'idée largement répandue et formulée par McCarthy, que parmi les enfants américains blancs le développement des filles surpasse celui des garçons dans presque tous les aspects du langage". Pour l'écrit cependant, les filles sont clairement supérieures aux niveaux 3 et 5 alors qu'au niveau 7, ce sont les garçons (l'auteur ajoute toutefois que l'âge moyen des garçons était de sept mois de plus que celui des filles).

La seule grande recherche récente qui ait explicitement distingué garçons et filles au niveau secondaire est celle de Hunt (1965). Sur trente-six critères de maturité syntaxique statistiquement significatifs qu'il dégage, "ce n'est que sur quatorze des trente-six que la variable sexe ou l'interaction du sexe et du niveau était significative", dit-il (p. 145). Hunt ne semble pas considérer que ce soit là une proportion très convaincante. Ajoutons que son corpus n'était constitué que de neuf filles et neuf garçons à chacun des trois niveaux.

Dès qu'on sort des âges scolaires, on possède peu de données sur d'éventuelles différences entre hommes et femmes dans l'utilisation de la syntaxe. On peut mentionner pour mémoire l'opinion du linguiste Jespersen (1922, p. 251) citée par LaBrant selon qui les hommes utiliseraient "des phrases à enchâssements multiples alors que la forme typique des longues périodes féminines est la coordination (...) la gradation entre les idées étant indiquée non pas grammaticalement mais émotionnellement par l'accentuation et l'intonation, et à l'écrit par le soulignement" (p. 400).

Plus sérieusement, Lindenfeld (1969) explique à propos d'une étude sociolinguistique, qu'elle n'a pas tenu compte de la variable sexe car, "après avoir analysé les données linguistiques, dit-elle, je n'ai trouvé aucune différence systématique de comportement en comparant les six hommes et les six femmes inclus dans l'échantillon" (p. 891). Toutefois, là encore, la faiblesse du corpus ne garantit pas la fiabilité des résultats.

Ce qui apparaît à travers tous ces résultats c'est la difficulté finalement à démontrer que la maturation syntaxique puisse être différente selon les sexes: le contraire semble plus assuré. La poursuite d'investigations précises et portant sur des échantillons plus importants s'avère nécessaire.

Quant à l'incidence de l'intelligence sur l'acquisition de la syntaxe, elle a été très souvent prise en considération pour conduire généralement à la conclusion qu'elle était peu importante.

McCarthy, en 1954, en comparant les études générales sur l'acquisition du langage, constatait que les enfants moins éveillés intellectuellement commençaient toujours à parler plus tard. Comme d'autre part, les tests d'intelligence qu'on applique aux enfants dès qu'ils parlent sont de nature essentiellement verbale, McCarthy admet que le problème n'est pas résolu de savoir si le développement précoce du langage est lié à des aptitudes intellectuelles plus grandes ou si les meilleures performances aux tests sont dues à un développement linguistique plus précoce.

Sur la syntaxe plus précisément, Frogner (1933) qui avait comparé la production de phrases simples, complexes et composées aux niveaux 7, 9 et 11 (Minnesota) concluait à l'absence de relation positive entre l'intelligence et l'utilisation de propositions subordonnées, qui semblait plutôt "être une marque de maturité croissante d'un niveau scolaire à l'autre" (p. 743).

LaBrant (1933), qui examine la subordination comme critère de maturation, affirme qu'"un haut quotient d'intelligence ne semble pas exercer une influence marquée dans l'accélération de l'emploi des structures de phrases complexes. L'âge chronologique semble, par contre, avoir une influence quand l'âge mental est constant" (p. 485).

Bear, en 1939, avait trouvé qu'"en général, le pouvoir d'accroître la phrase est en corrélation avec l'âge mental" bien que les tests qu'elle ait utilisés "ne soient probablement pas très fiables". Or l'âge mental est fonction à la fois de l'intelligence et de l'âge.

Davis, en 1941, mentionne chez une centaine d'enfants une correspondance entre le QI et le placement d'une P enchâssée au début ou à l'intérieur de la phrase (p. 133).

Dans les études plus récentes, Harrell (1957) souligne que les résultats de sa recherche sur 320 enfants ont montré que "le taux de subordination était relié plus étroitement à l'âge chronologique qu'à l'âge mental" car, explique-t-elle, l'âge chronologique est davantage relié au niveau scolaire et par là, aux années d'instruction (pp. 40-41).

Strickland (1962) note pour la subordination, une différence significative selon l'intelligence aux niveaux 1 et 4 et non au niveau 6 du primaire, mais elle n'en trouve aucune dans l'utilisation des constructions mobiles de la phrase (p. 59), contrairement à Davis.

Quant à Loban (1963), il ne remarque pas de rapport entre la syntaxe et l'intelligence, mais "la plus haute corrélation de cette étude, dit-il, se trouve entre le vocabulaire et l'intelligence" (coefficient de 0,844), ce qui ne saurait surprendre personne étant donné la part importante qu'on accorde au vocabulaire dans la plupart des tests d'intelligence. Est-il juste de tenir pour acquis comme semble le faire Loban (1964, p. 9) - en prenant soin d'exclure les artistes, les menuisiers, les conducteurs d'automobiles et les enfants (!) - que "la facilité linguistique et l'intelligence globale quand elle est évaluée à fond, représentent presque toujours deux facettes de la même énergie?"

Hunt (1965) n'a pas étudié l'incidence de l'intelligence sur la maîtrise de la syntaxe; il a seulement choisi des sujets qui ne dépassent pas cent dix de QI.

Survol des recherches faites au XXe siècle

Les catégories grammaticales

Sans être à proprement parler de la syntaxe, l'examen des diverses catégories grammaticales (appelées souvent "parties du discours") y touche de près puisqu'elle donne une idée du matériel grammatical utilisé par l'enfant qui grandit. McCarthy rappelle que cette mesure est ambiguë chez les très jeunes car ce qui a la forme d'un nom peut très bien fonctionner tout autrement dans l'usage qu'en fait l'enfant (p. 530). Quoi qu'il en soit, les études sur le développement du vocabulaire chez les jeunes enfants ont été extrêmement nombreuses vers le début du siècle, tant en Europe qu'en Amérique du Nord.

Ce comptage des proportions des différentes parties du discours ne semble pas avoir donné d'indications très précises sur la structure de la langue des enfants, mais avoir plutôt servi à évaluer l'étendue du vocabulaire à partir d'une mesure mise au point par Johnson en 1944: rapport du nombre de mots différents au total des mots de l'échantillon.

Du côté de la langue anglaise, très vite les recherches se sont orientées vers l'étude de la phrase (Stormzand, 1924; Boyd, 1927; McCarthy et Bushnell, 1930; Hopper, 1931; Nice, 1932; LaBrant et Frogner, 1933; etc.), alors qu'en Europe francophone, les recherches s'intéressaient aux catégories grammaticales en soi, et non telles qu'elles apparaissaient combinées dans des structures syntaxiques. Le vocabulaire était considéré depuis longtemps comme le critère essentiel du développement du langage. Dans le cadre de la Société Binet sur la pédagogie de l'enseignement du français, en Belgique, en Suisse et en France, on a beaucoup travaillé, après Raymond Buyse à l'élaboration d'échelles de vocabulaire qui ont été par la suite constamment perfectionnées (Dubois, 1939; Ters, Mayer et Reichenbach, 1964; Gougenheim, 1964; etc.). Les travaux de Anfroy (1907, 1912), Guillaume (1927), Descoeudres (1930), et même plus récemment Fraisse (1963) portaient également sur le matériel lexical. Certains travaux se situent cependant à la frontière: le décompte des catégories grammaticales entraîne parfois des incursions dans la syntaxe. Si l'on recense le

nombre des adjectifs ou des conjonctions de subordination, on dit quelque chose sur la manière dont les phrases sont construites. C'est le cas de Mireille et François Ters (1952), de Simon (1973) et dans une moindre mesure, de Méresse-Polaert (1969). Nous y reviendrons.

La longueur des phrases

La longueur de la phrase a été une des premières mesures qui, après le décompte du vocabulaire, a semblé pouvoir donner des indications sur la maîtrise du langage. Elle ne relève pas de la syntaxe mais s'est avérée être très directement reliée à la maturité syntaxique. Nice, la première, a exploré ce domaine en 1925, et cette mesure continue d'être utilisée aujourd'hui. Un demi-siècle d'expérimentation et de remaniements en ont fait un instrument dont la valeur n'est plus contestée tant pour la langue écrite que parlée. Cependant, ce n'est plus tout à fait la même "phrase" que l'on mesure aujourd'hui. Chaque chercheur travaillait avec une définition pas toujours claire et qu'il interprétait de manière plus ou moins subjective. Pour l'oral, on sait les difficultés qu'on peut rencontrer à tenter de les cerner; notons entre autres la tentative de Strickland avec son "unité phonologique" délimitée seulement par l'intonation (p. 25). À l'écrit, il peut sembler facile de repérer ce qui est situé entre une majuscule et un point (si on s'en tient aux conclusions de la longue discussion de Fries, 1952). Mais tous ceux qui ont enseigné aux enfants savent bien qu'il n'en est rien: la ponctuation est loin d'être maîtrisée au cours du primaire et même parfois assez tard au secondaire. De plus, chez les jeunes enfants la tendance à sur-coordonner les énoncés est bien connue: on a alors affaire à une longue phrase, si bien que "l'enfant qui ponctue le moins et emploie le plus de "et" sera malheureusement crédité de la plus grande maturité de langage (Hunt, 1954, p. 8). C'est la difficulté à cerner la notion de phrase qui a amené Laßrant en 1933 à préférer la proposition comme base d'analyse; mais elle a peu été suivie dans cette voie, à l'exception de Harrell (1957).

Dans les études récentes, à partir de Loban, la mesure de la proposition est régulièrement ajoutée aux autres mesures, notamment celle de la phrase. Car depuis 1962, plusieurs chercheurs (dont Strickland

et Loban), ont adopté une unité d'analyse commune: l'unité de communication (UC), qui, en fait, était reprise de "l'unité linguistique naturelle" de Watts (1944). Elle est définie par Loban (1963) comme "la proposition indépendante avec chacun de ses modificateurs" et correspond donc à la phrase racine et les enchâssées en grammaire générative, et à la phrase complexe de la grammaire traditionnelle. Les phrases composées comptent pour plusieurs unités ainsi que les coordonnées avec sujet répété; les coordonnées réduites (sujet effacé) ne forment pas une unité de communication indépendante, mais sont comptées avec la phrase avec laquelle elles sont coordonnées. Cette façon de procéder possède le mérite de ne rien perdre de la complexité de la phrase produite par l'enfant tout en éliminant la sur-coordination (mais pas la coordination qui a permis un effacement car elle est alors indispensable).

Hunt (1965, p. 11) montre expérimentalement l'imprécision de la phrase classique (délimitée par la ponctuation) comme base de travail, ce qui l'amène à utiliser ce qu'il appelle "l'unité terminale" ("T-Unit") qui correspond exactement à l'UC de Loban et Strickland. Cette unité a été utilisée par à peu près toutes les recherches sur la syntaxe écrite des enfants ou sur la lisibilité en Amérique du Nord depuis cette date (cf. le plaidoyer de Endicott (1973) et celui de O'Donnell (1976) entre autres); en Belgique également (Van den Broeck).

Quelles qu'aient été les manières d'évaluer la longueur des phrases, dans la mesure où elles étaient cohérentes, elles ont toutes montré un accroissement constant, du moins pour la période enfance-adolescence.

Hunt (1965, p. 48) démontre que "de la 4e à la 12e année, le pourcentage d'accroissement de la longueur de la proposition est exactement le même que celui du nombre de propositions par "T-Unit".

Il semble donc que la longueur de la proposition offre autant d'intérêt que celle de l'UC comme critère de maturation syntaxique. Cependant, si l'allongement de la phrase, l'UC ou la proposition, peut en faire des critères de développement linguistique, des problèmes se posent,

soulignent Dubuisson et al. (1981-82, p. 64) "du fait que le nombre de mots soit lié à la complexité de la structure mais n'en rend pas directement compte" (1981, p. 7). Il est certain que la longueur seule ne nous apprend absolument rien sur ce qui fait la complexité. C'est pourquoi on a de plus en plus cherché à l'intérieur des phrases et des propositions comment s'organisaient les différentes structures et quelle était leur évolution avec l'âge.

Les types de phrases

En abordant les types de phrases, c'est la structure interne de la phrase qu'on essaie de saisir. La capacité de produire des phrases non seulement plus longues mais aussi plus compliquées est tout de suite apparue comme une preuve de la compétence à manipuler les structures de la langue. Les classifications se sont surtout effectuées selon deux directions: la recension des phrases simples, complexes et composées, (avec ce que cela suppose de problèmes de définitions) et les classifications fonctionnelles en phrases déclaratives, interrogatives, exclamatives et impératives.

La classification fonctionnelle fournit des indications sur le type d'écrit ou le sujet traité mais peu de renseignements sur la structure syntaxique des phrases du texte. Or la plupart des recherches récentes, conscientes de l'importance de la situation de communication sur l'agencement des unités du discours, s'appliquent à travailler sur des types de textes bien caractérisés, reliés à l'intention de l'auteur: narration, règles du jeu, exposé informatif, argumentatif, etc. D'ailleurs dès les années 1930 cette préoccupation existait déjà (cf. plus loin les trois types de textes de Frogner). La présence des phrases exclamatives, interrogatives et impératives est liée aux discours non-référentiels, mais aussi au sujet traité. Étant donné le grand nombre des variables impliquées, il semble douteux qu'une telle approche, même si elle a déjà été tentée, puisse valablement délimiter des critères de maturation syntaxique.

Quant à l'analyse en phrases simples et complexes, elle fait partie intégrante de l'étude de la syntaxe et apporte des renseignements

indispensables sur la forme générale de la phrase, qui sont déjà plus précis que sa seule longueur moyenne. Les recherches sur cette question montrent en effet que la phrase simple devient moins fréquente et la phrase complexe davantage quand les enfants grandissent. Pour l'écrit, plusieurs études systématiques ont été menées dès 1924: Stormzand et O'Shea (1924), Frogner (1933), Bear (1939) et les Heider (1940). Leurs résultats, montrent des distorsions, dues surtout sans doute aux différences dans la manière de définir les phrases. Cependant, aucun d'eux n'explique précisément sa méthodologie.

Au total, même si l'on s'entend sur l'unité à adopter, le décompte des phrases simples et complexes ne donne que peu de précision sur la complexité réelle de la phrase; il permettrait de classer ensemble les phrases (1) et (2):

(7) Je veux que tu viennes.
(8) Les enfants du quartier, à qui on avait parlé du projet, ont tout de suite accepté d'y prendre part.

L'analyse en phrases simples, complexes et composées correspond finalement à la proportion de propositions enchâssées et des coordinations de propositions qu'on y trouve. Il nous semble cependant plus intéressant d'aborder la question directement, en précisant les divers types de propositions enchâssées impliqués dans une structure, leurs comportements syntaxiques respectifs, et éventuellement de les comparer à d'autres types d'enchâssements.

Les grandes études sur le développement de la syntaxe

Nous entreprendrons maintenant un compte rendu plus détaillé des recherches les plus importantes qui se sont menées au cours des vingt-cinq dernières années, soit après l'énorme somme de McCarthy en 1954, et qui ont tenté de ne pas s'en tenir à l'aspect global de la phrase écrite mais de pénétrer plus avant dans sa constitution interne: les différentes propositions, leur comportement et celui des syntagmes qui les

constituent. Cela ne nous empêchera pas de remonter bien avant pour deux études qui ont fait date, celles de Lou LaBrant et des Heider. La plupart de ces travaux, sauf les plus récents, se situent dans la perspective de la grammaire traditionnelle dont ils utilisent les concepts; nous les conserverons le plus souvent, nous permettant seulement d'abréger "proposition" en P.

L'analyse de la subordination chez LaBrant, les Heider et Harrell

Au Kansas, c'est l'écrit de plus de mille personnes réparties en trois groupes (groupe A: 4e à 9e années; groupe B: 9e à 12e années; groupe C: 21 psychologues adultes) que Lou LaBrant a analysé, mais l'essentiel du travail s'est fait sur le groupe A (482 élèves). À l'élémentaire, la composition était de type argumentatif alors qu'au secondaire, les élèves avaient le choix entre trois sujets de types différents: le même qu'au primaire, leurs plus belles vacances, une lecture qu'ils ont aimée. Le groupe C était constitué d'extraits d'articles d'une revue de psychologie. Le but de l'auteur était de vérifier dans quelle mesure l'usage de la subordonnée accompagnait la maturation. Elle a conçu pour cela un outil: le calcul du taux de subordination (p. 415), c'est-à-dire le pourcentage de prédicats dépendants par rapport au total des prédicats (et chez elle, un prédicat suffit à constituer une proposition). Elle observe que le taux passe de 10% en moyenne chez les 4e années à 36,6% chez les 9e années (ils font donc plus que tripler). Elle montre aussi, comme on l'a vu, que ce n'est pas l'intelligence qui exerce une influence sur l'emploi de la phrase complexe mais l'âge chronologique quand l'âge mental est constant. Son étude confirme ce qui a été montré par ailleurs comme une constante de la syntaxe de l'écrit à propos des P enchâssées: les P circonstancielles (en anglais "adverbials") sont les plus nombreuses, les P substantives le sont moins et les relatives sont plus rares. La classification sémantique (temps, cause, etc...) donne des résultats dont l'orientation est incertaine, à part l'augmentation de la concession, qui ne représente qu'une très petite proportion des P enchâssées, et la baisse des P temporelles.

Les résultats les plus remarquables sont les suivants: la croissance importante (presque 100%) et constante de la relative jusqu'à

la fin du secondaire, la diminution régulière après la fin de l'élémentaire de l'enchâssée temporelle (de 62%), et surtout la constatation que le taux de subordination chez les adultes auteurs d'articles n'est que de 27, soit bien moins que celui de ses sujets de l'école secondaire (p. 474). Comme par ailleurs, les adultes avaient une phrase moyenne beaucoup plus longue, LaBrant suggère que la diminution de la longueur des P pourrait être due "aux constructions infinitives et participes et à l'effacement de mots, de syntagmes et de P". C'était une piste ouverte qui a dû attendre longtemps qu'on l'explore, obnubilés que furent les successeurs de LaBrant par le calcul du taux de subordination.

Une autre des grandes études sur la syntaxe de l'écrit fut celle de Fritz et Grace Heider qui, en 1940, rapportaient les résultats obtenus dans l'est des États-Unis à partir de huit cents enfants normaux et trois cents sourds et muets de sept groupes d'âges différents qui tous avaient écrit sur le même sujet (narratif). Leur objectif essentiel était la comparaison de performances d'enfants normaux et sourds-muets: mais ce faisant, ils nous ont fourni divers renseignements précieux sur l'acquisition de la syntaxe écrite en général. Ils ont démontré qu'il existe une évolution, avec l'âge, de facteurs syntaxiques importants. Leur définition de la phrase n'était pas encore celle de l'Unité de communication (ou "T-Unit") et pose des problèmes. Ils notent, comme beaucoup de travaux précédents qu'ils citent, que le taux de subordination selon LaBrant augmente avec l'âge. Ils observent pour la première fois qu'il en est de même des verbes à l'infinitif, des participes et gérondifs, qui n'augmentent pas régulièrement mais brusquement à 11 ans (et doublent entre 8 et 14 ans). Ils trouvent que toutes les P circonstancielles augmentent beaucoup, les P objets en "that" encore plus, de même que les interrogatives indirectes (à l'exception de celles en "if" qui diminuent). La catégorie de P enchâssées qui fait le bond le plus remarquable est la relative, qui triple par rapport au point de référence qu'ils se sont donnés: le nombre de verbes finis (c'est-à-dire conjugués).

Ce qui est particulièrement intéressant dans l'étude des Heider, ce sont les hypothèses d'interprétation qu'ils avancent à propos de certains phénomènes qu'ils ont observés; retenons notamment:

1) La position d'une P enchâssée n'est pas indifférente car elle rendrait son utilisation plus ou moins facile; en effet, une subordonnée placée d'abord ou interrompant la principale suppose que le sens de ce qu'on déclare reste en suspens jusqu'à ce que la principale soit complétée, alors que si la P enchâssée suit la principale, il est possible que la phrase ait été construite en quelque sorte au fur et à mesure.

2) Une autre hypothèse est qu'on maîtriserait plus vite les P (racines ou enchâssées) qui ne pourraient pas exister en tant que phrases simples, dans la mesure où la principale "impose la forme de la subordonnée et en fait une construction stéréotypée relativement facile à employer" (p. 78), ce qui serait le cas en (9), mais pas en (10) où c'est plutôt l'inverse car la P subordonnée incomplète imposerait un retour à la principale pour être comprise, ce qui la rendrait psychologiquement plus difficile.

(9) Il dit que...
(10) Sa mère sortit pour voir où il était.

3) Une troisième hypothèse est que les P qui pourraient être enchâssées sans changer l'ordre des mots poseraient moins de problèmes. Ces hypothèses des Heider pourraient expliquer deux constatations souvent faites: l'apparente facilité de la complétive et la difficulté de la relative.

En 1957, Lester Harrell publie les résultats de ses recherches sur la comparaison de certains aspects de l'expression écrite et orale d'enfants d'âge scolaire sur un corpus de trois cent vingt enfants de neuf, onze, treize et quinze ans qui ont vu le même film et le racontent, une fois oralement et une fois par écrit. Son unité de base est la P (proposition) telle que l'a définie LaBrant de façon à éviter les problèmes de définition de la phrase. Elle montre d'abord que la longueur globale des textes augmente avec la maturité ainsi que le taux d'enchâssements. Ses résultats sont proches de ceux des Heider. Elle explique par la nature différente des

textes la différence qu'elle trouve avec LaBrant. Elle confirme les résultats des études précédentes, en particulier sur l'importante augmentation de fréquence de la relative chez les élèves plus âgés. La fréquence des subordonnées substantives varie selon les textes; par exemple, il est clair que les Heider et Harrell qui partaient du visionnement d'un film, obtiennent beaucoup plus de ces propositions que LaBrant, dans la mesure où les sujets ont dû conduire à des formulations du type: "Alors X dit que... et Y pensa que...". La proportion des P de différentes natures à l'intérieur d'un texte n'est pas une constante de la langue.

Ce qui est nouveau chez Harrell, c'est son étude des positions des P enchâssées dans la phrase. Nous y reviendrons en détail plus tard, mais on peut déjà mentionner qu'elle trouve que près de la moitié des P circonstancielles se placent au début de la phrase, que cette proportion élevée est essentiellement due aux temporelles dont la majorité commence la phrase.

L'auteur ne peut pas déceler de tendance claire dans l'évolution des relatives placées à l'intérieur de la phrase. Elle attribue ce fait soit à une tendance de la langue, soit à la faiblesse de son corpus, et conclut qu'on ne peut dire encore dans quelle mesure l'usage de la relative serait un critère de maturité.

Strickland et les structures de phrases

Ruth Strickland (1962) se proposait d'analyser les structures du langage des enfants pour les comparer avec celles qui sont offertes par les livres dans lesquels on leur apprend à lire, pensant que l'apprentissage serait peut-être plus facile et plus satisfaisant si les phrases qu'on leur proposait correspondaient aux possibilités des enfants. Elle part donc de l'hypothèse que la maturité linguistique se manifeste par la structure des phrases et que la lecture peut l'influencer.

Cette recherche portait sur l'oral de 575 enfants des niveaux un à six du primaire, en Indiana; l'auteur a enregistré l'expression la plus naturelle possible non pas de conversations mais d'entretiens avec

l'interviewer, par groupes de deux ou trois enfants, sur des sujets qui les intéressaient. Nous n'en examinerons que ce qui est pertinent pour notre étude. Toutefois on peut souligner qu'elle fut la première, avec Loban (leurs deux études se sont faites parallèlement et avec une certaine concertation) à penser que le modèle de structure de la phrase ("structural pattern": S - V - O; circonstanciel - S - V; S - V - attribut; etc.) pouvait être un critère de maturation syntaxique. Les résultats furent décevants sur ce point, tout comme ils le seront chez Loban (1963) et O'Donnell (1967).

L'analyse de Strickland se fait à deux niveaux: d'abord au niveau des modèles de structures de phrases, c'est-à-dire qu'elle classe les phrases en fonction des grands groupes syntaxiques qui les constituent, puis elle fait une analyse à un deuxième niveau, celui de la structure interne des différents constituants eux-mêmes. Les modèles de structures qu'elle découvre sont très nombreux, surtout chez les plus grands (658 en 1ère année, 1 041 en 6e année); les cinq les plus fréquents pour chacune des années ne contiennent que des constituants à places fixes, mais les constituants "mobiles" (ceux qui ont la possibilité d'apparaître dans différentes positions de la phrase) sont déjà très utilisés par les plus jeunes, surtout pour le lieu, la manière et le temps (rappelons que nous sommes en situation orale), et ils apparaissent dans des positions variées à tous les niveaux étudiés de la scolarité. L'auteur remarque par exemple que les enfants plus jeunes placent surtout les mobiles de temps à l'initiale alors que les 5e années "sont capables de les placer en positions initiale, interne ou finale" (p. 42). Elle affirme que l'usage des mobiles indiquant la cause et la condition sont "par eux-mêmes une preuve de maturité linguistique" puisque les enfants de 5e année les utilisent trois fois plus que ceux de 1ère année. Mais son tableau 16 (p. 44) ne donne pas les chiffres de 5e année, et ceux de 4e et 6e années qu'on y voit indiquent la même proportion qu'en 1ère année: 5%. La maîtrise des compléments mobiles de cause ne serait-elle un critère que pour la 5e année?

Dans l'ensemble, les résultats sont d'interprétation difficile, notamment parce que dans la plupart des cas, la 6e année contredit la tendance qui semblait s'amorcer en 1ère, 2e et 4e années. Par exemple, les

syntagmes compléments du sujet (sg) semblent augmenter les premières années mais tombent en 6e année au-dessous même du pourcentage de première année; le développement du groupe verbal baisse de plus de 50% entre les 1ère et 4e années et remonte en 6e année presque au niveau de 1ère année, et le tout à l'avenant. L'analyse aura tout de même permis d'arriver aux conclusions suivantes: les "remplisseurs" employés par les enfants dans les diverses positions fixes et mobiles sont de différentes formes: mots simples, mots avec déterminants et compléments, syntagmes, propositions, et combinaisons de tout cela; mais il y a peu de différences remarquables entre les "remplisseurs" employés par les enfants de 1ère et de 5e années.

Loban et les enchâssements de propositions

Les enchâssements de P ont, depuis les débuts des recherches sur l'acquisition de la syntaxe, paru être un signe facilement repérable de maîtrise; d'où le recensement des phrases simples, complexes et composées.

L'étude que nous allons voir maintenant de manière assez détaillée, puisqu'elle est considérée comme une des deux plus grandes recherches menées aux États-Unis, a accordé une importance particulière aux enchâssées après une tentative peu fructueuse du côté des modèles de structures de phrase.

Elle portait sur le développement de la syntaxe des enfants et des adolescents et fut conduite par Walter Loban entre les années 1953 et 1966, dans la région d'Oakland (Californie). Pendant ces treize années, l'auteur a suivi 105 sujets depuis le jardin d'enfants jusqu'à la fin du secondaire. Ce fut la première fois et la seule à notre connaissance qu'étaient observées sur les mêmes individus l'évolution de l'écrit mais aussi d'autres aspects du développement linguistique: la lecture, l'expression orale et l'écoute, entre lesquels l'auteur voulait relever les éventuelles relations. Son corpus était divisé en trois groupes de 35, deux groupes sélectionnés par un certain nombre de tests et l'opinion des professeurs comme comportant l'un, les élèves les plus habiles en langue écrite,

l'autre, les moins habiles; le dernier groupe était un groupe témoin déterminé au hasard. Ce qui fait l'originalité de la méthodologie de l'auteur, c'est qu'il s'est intéressé avant tout à comparer le groupe supérieur et le groupe inférieur entre eux, si bien qu'il n'est pas possible de toujours rapprocher ses résultats de ceux des autres études. Mais une telle façon de procéder aura l'avantage d'une part de mettre en relief à quoi correspond généralement ce qu'un enseignant appelle compétence dans la langue, et de souligner d'autre part l'énorme fossé qui existe sur ce point entre des enfants de même année scolaire.

La définition de la phrase qu'il adopte est l'"unité de communication" dont on a déjà parlé. Le corpus écrit est constitué d'une composition par année jusqu'en 10e année, et de deux ou plus pour les trois dernières années; mais l'auteur dit peu de choses des sujets ou des types de textes que les enfants ont eu à composer, sinon qu'ils furent analogues à huit, douze et dix-sept ans.

Comme Strickland, Loban avait entrepris les premières années une analyse à deux niveaux: d'une part, il classait les phrases en neuf modèles structuraux de base, d'autre part il analysait la constitution des éléments de premier niveau. Mais il s'est aperçu que l'analyse en modèles structuraux ne donnait pas de très fructueux résultats: le classement ne permettait pas de dégager des critères de maturation syntaxique car il n'y avait pas de différence entre le groupe le plus habile et le moins habile (bien qu'il l'ait cru un moment, mais il corrige en 1976, p. 142). Il a donc abandonné cette méthode dont il n'est plus question en 1976.

Dans l'analyse de deuxième niveau, en 1963, Loban utilise le calcul du taux d'enchâssement devenu une mesure classique. Mais, sur les traces de Williams (voir page suivante), il va encore plus loin et calcule un taux <u>pondéré</u> d'enchâssement ("weighted index of subordination", p. 61) c'est-à-dire qu'il affecte arbitrairement un coefficient de pondération selon la profondeur de l'enchâssement. Ce détail est très important car il signifie que l'auteur estime que l'enchâssement de propositions seul, par sa profondeur, <u>suffit</u> à caractériser la complexité d'un énoncé.

Le danger des "calculs" de complexité syntaxique

Nous voudrions ici nous arrêter un instant sur le problème que pose parfois la recherche de critères de maturité syntaxique. Les chercheurs ont tenté de déceler dans la syntaxe des phénomènes clairs, objectifs et réguliers qui pourraient caractériser divers stades de développement ou divers moments de l'évolution linguistique, pour les auteurs qui ne considèrent pas comme assurée l'hypothèse de stades successifs. Mais le plus souvent, et c'est le cas dans les deux grandes études, de Loban et Hunt, leur premier objectif était de découvrir UN indice, le plus simple possible, ou de concevoir un instrument - lui aussi le plus simple, le plus sûr, le plus économique - qui serait capable de résumer, et par là de mesurer cette maturité.

Or, suffit-il de découvrir, par exemple, une augmentation visible et régulière du taux d'enchâssement avec l'âge pour décréter que voilà LA mesure de maturation syntaxique, de lui conférer arbitrairement valeur de représentativité de l'état d'ensemble de la syntaxe d'un individu ou d'un groupe, et de construire à partir d'elle une échelle d'évaluation de la syntaxe? S'autoriser à élaborer un instrument de mesure qui ne tienne compte que de cet aspect de la maîtrise de la langue nous semble être un dangereux piège; on n'évalue plus alors l'utilisation qui est faite des ressources de la langue pour parvenir à l'expression la plus adaptée et la plus économique, mais on valorise certaines constructions au détriment des autres, au nom de critères qui n'ont plus rien de linguistiques.

C'est pourtant ce qu'on fait plusieurs chercheurs en quête d'un moyen pratique pour évaluer la syntaxe. O'Donnell (1976) discute systématiquement les différentes façons de "calculer" la maturité syntaxique qui ont surgi à partir de 1965 et conclut que:

> "malgré son manque de précision, la longueur de la T-Unit est encore le critère de développement syntaxique le plus utile et le plus facile à employer par des sujets qui se placent sur un large éventail d'âges, et la longueur moyenne de la proposition est la mesure qui, prise individuellement, donnerait la meilleure indication de la complexité syntaxique au niveau secondaire et après" (p. 38).

De tels types d'évaluation de la maturité syntaxique à partir de coefficients assignés arbitrairement continuent néanmoins à voir le jour. Plus récemment au Québec, par exemple, pour étudier la syntaxe d'enfants francophones de 4 ans, Lazure (1981) construit une échelle de complexité structurale par laquelle il attribue à chacun "un score directement proportionnel à la performance syntaxique", c'est-à-dire entre autres: 3 pour il y a des hommes, 4 pour j'dort, 9 pour a j'dit: "venez déjeuner", et 10 pour une relative. Pourquoi de tels scores? La justification donnée est que "cette échelle entretient un rapport étroit avec les stades de développement présentés dans des recherches sur le développement du langage" (p. 105), ce que nous n'avons pu vérifier nulle part.

Loban, lui aussi, entre dans ce type de calcul qui favorise indûment certains types d'enchâssements, (pour lui, ceux qui ont la forme de P) au détriment des autres. Les résultats qu'il obtient finalement sur ce point sont conformes à ceux des recherches antérieures: "tous les groupes manifestent une augmentation de la complexité grammaticale avec l'âge" (1963, p. 61), les groupes supérieurs davantage que les groupes inférieurs. Cependant, dès 1963, Loban était conscient que le calcul du taux d'enchâssements, pondéré ou non, n'était "pas un instrument d'analyse parfait"; il est plutôt, écrit-il, "une mesure utile ("helpful") de la complexité grammaticale croissante, mais il défavorise d'autres structures linguistiques qui permettent aussi de condenser la pensée, à l'écrit et à l'oral, et de communiquer efficacement ses idées. Par exemple, les syntagmes infinitifs et participes, les gérondifs, les appositions et d'autres moyens ("devices") peuvent contribuer à la concision et à l'efficacité de la communication. Par ailleurs, les phrases complexes reflètent parfois davantage la confusion que la maîtrise" (1963, p. 61). Mais il n'a pas étudié les mesures dont il parle.

En 1976, Loban rapporte qu'il a expérimenté un nouveau mode de calcul: le taux pondéré d'élaboration ("Weighted Elaboration Index", p. 16) qui, cette fois, tient compte des nombreuses manières de compléter un mot simple, qu'il soit sujet ou prédicat[4]. Ce sera par exemple le syntagme prépositionnel (SP), l'adjectif, l'adverbe, l'apposition, les constructions infinitives et gérondives, etc. L'auteur ne décrit pas tous les types de

compléments qu'il a fait entrer dans son index, et ne donne pas de résultats séparés sur ces diverses constructions; il les donnera seulement sous forme de nombre de points global obtenu par chaque niveau. En effet, ces divers types de compléments se voient attribuer chacun un coefficient selon une méthode pour le moins surprenante: "les structures les plus couramment employées se voyaient accorder le plus petit coefficient de pondération et les moins couramment employées le plus grand coefficient" (note 14, p. 137). L'adjectif est doté d'un coefficient de 0,5 alors que la relative (c'est-à-dire une subordonnée de premier niveau) obtient 4, un SP a droit à 2 et un syntagme participe à 5! Ainsi, un discours enflé de complications pas nécessairement utiles mais rares se verrait évalué comme le plus achevé syntaxiquement... Si Loban rejette finalement ce type de calcul, en 1976, c'est pour d'autres raisons: une perte de temps. Et il renvoie à la discussion de O'Donnell (1976) pour se ranger à son avis sur la valeur de la T-Unit comme critère de maturité syntaxique.

Mais il ne faut pas oublier que le but de son étude n'est pas d'abord de connaître les structures syntaxiques qui se développent ou se succèdent alors qu'un enfant accède à la maturité, mais avant tout de définir un outil de travail qui rende compte avec justesse et précision de l'étape de maturation linguistique où se situe l'enfant.

Les résultats les plus intéressants de cette longue étude sont d'abord la confirmation de la croissance de l'UC avec l'âge, et dans tous les groupes, mais accompagnée de paliers de développement et même de régressions temporaires dans son échantillon. Une seconde conclusion concerne l'énorme différence dans la longueur de l'UC entre les groupes supérieurs et les groupes inférieurs, pour une même classe d'âge, qui est de l'ordre de quatre ou cinq ans; l'écart va de un à trois ans entre les groupes supérieurs et les groupes témoins.

En ce qui concerne le taux de subordination par unité de communication, il ne s'est pas révélé être le bon outil que l'on attendait. La supériorité du premier groupe était claire pour les cinq premières années, elle l'est beaucoup moins ensuite jusqu'à disparaître devant le groupe inférieur et le groupe témoin en 11e année. L'auteur explique ce

phénomène par la préférence des plus forts pour "un style plus sophistiqué" qui choisit des structures syntaxiques plus denses que les P enchâssées (p. 45). Il découvre que l'utilisation de la P substantive est très rare en fonction autre qu'objet, mais moins rare malgré tout chez les élèves des groupes supérieurs, et qu'elle augmente partout. Les P circonstancielles sont plus nombreuses aussi mais représentent à peu près constamment la même proportion des P enchâssées.

Il ne s'étend que fort peu sur l'évolution des différentes valeurs sémantiques des P circonstancielles. Elles paraissent en effet déterminées par le sujet du discours, or les sujets traités par les élèves de son échantillon n'ont pas été toujours les mêmes.

Son calcul du "taux pondéré d'élaboration" donne des résultats plus intéressants que le taux d'enchâssement. En effet, non seulement les scores augmentent-ils avec la maturation chez tous les groupes, et avec l'équivalent de quatre ans d'écart entre groupes supérieurs et inférieurs, mais encore la supériorité du groupe fort est-elle continue, du niveau quatre au niveau douze, alors qu'elle ne l'était pas avec le calcul du taux d'enchâssement.

L'étude de la complexité du groupe verbal se révèle complètement négative, la densité verbale ("Verb Density") en nombre de mots par rapport au total des mots de l'UC, ne permet pas de distinguer les groupes. L'auteur attribue ce peu de succès à la technique trop grossière qu'il a utilisée, et reste persuadé de l'intérêt que présenterait une telle mesure. Au contraire, la mesure du pourcentage de verbes non-finis par rapport au total des verbes, faite sur les trois dernières années du secondaire, montre un accroissement entre la 10e et la 12e année, mais surtout une différence importante entre les groupes supérieurs et inférieurs.

Au total, Loban a contribué à établir la solidité de la mesure de l'unité de communication comme critère de maturité linguistique et mis en relief l'importance de considérer d'autres constructions que l'enchâssement de P comme indices du développement linguistique de l'enfant. Il a montré clairement que c'est chez les mêmes individus que l'on trouvait

réunies les plus fortes proportions de tous les phénomènes syntaxiques qui pouvaient servir de critères de maturité: longueur de l'UC, élaboration des sujets et des prédicats, enchâssements, effacements, variété du vocabulaire, capacité de lecture, d'écoute, etc. Par ailleurs, il semble assez pessimiste sur les possibilités d'établir un tableau valable des stades d'évolution et de leur enchaînement étant donné les variations énormes qui existent entre les enfants, à tous les âges; il ajoute pourtant que "les stades linguistiques ne sont pas plus discontinus, pas plus soudains que les stades du développement physique" (p. 85).

Ses conclusions se veulent essentiellement d'ordre socio-linguistique: les élèves "forts" dans tous les domaines d'utilisation de la langue sont ceux qui vivent dans les conditions économiques les plus favorables, et les "faibles" sont issus de couches défavorisées. On trouve dans les trois groupes des jeunes d'origines ethniques variées. Il cite deux études, l'une américaine: Mc Clellan (1956), l'autre australienne: Poole (1975) qui comme lui confirment la relation entre le statut socio-économique et le langage, du moins dans la société telle qu'elle est actuellement. Comme on le sait maintenant, il est possible que de tels résultats soient davantage imputables à la méthode de recueil du corpus qu'à la réalité. Loban s'est fié à la production des élèves dans le cadre de la classe, sans attacher d'importance aux motivations qui ont pu animer ou non les élèves lors de l'écriture, ou aux contraintes institutionnelles: il s'est contenté de prélever annuellement une composition par élève, à l'exception des trois dernières années du secondaire où il en a recueilli deux ou plus. Mais on ne sait pas sur quels sujets ont composé les enfants, et si l'on en juge d'après les critères très normatifs utilisés pour juger l'oral, qui ne sont que références à l'anglais standard (cf. Loban, 1867, p. 179), on peut douter qu'ils aient été choisis de manière à susciter chez les élèves des couches sociales défavorisées, la mobilisation de toutes les ressources syntaxiques dont ces derniers disposaient vraiment. De plus, on pourrait s'interroger sur le type même de rapport à l'écrit qui s'installe chez l'enfant des milieux dits "défavorisés", quand cet écrit lui apparaît comme l'indice d'un standard qui le désigne comme "inférieur".

Hunt et l'élaboration des constituants de la phrase

L'étude de Hunt (1965 et 1976) sur les structures syntaxiques d'enfants d'âge scolaire est le plus complet, le plus circonstancié et le plus systématique des travaux qui existent à ce jour sur la question de l'écrit. L'auteur se proposait de découvrir par l'étude des fréquences des structures grammaticales les grandes tendances du développement de la syntaxe écrite. Il choisit neuf garçons et neuf filles de l'école de l'Université d'État de Floride, en 4e, 8e et 12e années de scolarité, et analyse les mille premiers mots d'une composition à sujet libre. Il commence par tester la valeur de la définition qu'on donne habituellement de la phrase (par la majuscule et le point) comme outil adapté à l'analyse de l'écrit chez les enfants. Il démontre que la sur-coordination habituelle aux enfants l'empêche d'être une bonne mesure.

Il entreprend ensuite les mesures dites "standard", c'est-à-dire: 1. la longueur moyenne de la phrase, 2. le taux de subordination, 3. le nombre de P subordonnées dans chacune des trois catégories conventionnelles (relatives, substantives, circonstancielles).

La première mesure montre que la proposition passe de 6,8 mots en 4e année à 8,1 en 8e et 8,6 en 12e année; l'allongement est donc important, mais surtout <u>avant</u> la 8e année (entre 9e et 12e, il n'est que de 6%). Le taux de subordination (nombre de P subordonnées par nombre total de subordonnées) passe de 22,2 à 28,8 et 40,1%. Le rapprochement de ces deux mesures lui suggère de mesurer aussi la T-Unit dont on a déjà dit que, pour l'écrit, elle était semblable à l'unité de communication de Loban[5]; elle passe de 8,6 à 11,5 puis 14,4 mots. Dès lors, il va chercher à s'expliquer les causes de cet allongement. Il remarque un phénomène qui n'avait pas été noté précisément: l'évolution des proportions de T-Units à une proposition, deux propositions et plus (p. 42): les premières diminuent régulièrement alors que les autres augmentent régulièrement avec la maturité.

<u>Année</u>	<u>T-Unit à 1P</u>	<u>à 2P</u>	<u>à 3P</u>	<u>à 4P</u>	<u>à 5P</u>
4e	59,2	30,2	8,7	1,2	0,7
8e	48,1	35,4	14,4	1,4	0,7
12e	31,0	40,0	20,9	5,1	3,0

Cette observation se rapproche de l'analyse en phrases simples et phrases complexes tout en donnant une idée beaucoup plus précise de la structure interne de la phrase. Elle montre que la maturation de l'écrit correspond bien à une complexification constante des constituants particuliers que sont les propositions.

La troisième mesure standard indique comment se répartit l'augmentation des subordonnées qu'on vient de constater. La méthode particulière adoptée par l'auteur pour indiquer les fréquences, c'est-à-dire octroyer 100% au score de 12e année, a l'avantage de souligner la distance qui la sépare de la 4e et de la 8e années; mais en revanche, elle ne permet aucune comparaison des diverses catégories entre elles. Par exemple, les P circonstancielles, avec 222 occurrences en 4e année, atteignent 82% de ce qu'elles seront en 12e année alors que 186 occurrences de P substantives ne représentent que 52% du total de 12e année; les 82% et 52% n'ont aucun rapport entre eux. On aimerait se rendre compte que les P circonstancielles, représentent 35,5 et 30,7% respectivement en 4e et 12e années, alors que les P substantives passent de 29,8% à 40%. Les P circonstancielles mobiles sont les plus nombreuses et augmentent encore un peu mais pas significativement (82, 93 et 100%); la majorité sont des temporelles et la variété des subordonnées est plus grande chez les plus âgés. D'autre part, la position préférée des plus jeunes étant l'initiale, Hunt conclut qu'on peut difficilement la prendre comme critère de maturité.

La deuxième catégorie de subordonnées en importance, les subordonnées substantives, augmente tellement chez Hunt qu'elle dépasse les circonstancielles en fréquence, ce qui ne se retrouve dans aucune autre étude et entraîne une discussion de la part de l'auteur. Nous avons déjà dit un mot de l'importance du sujet traité sur le volume des P substantives (p. 33). La liberté laissée aux enfants dans le choix des sujets a tendance à amener les plus mûrs à traiter de sujets plus conformes à leur âge, c'est-à-dire où vont s'exprimer les sentiments, les idées et les opinions qu'ils commencent à se faire sur le monde (d'où les tournures: je crois que..., les jeunes pensent que..., on dit que...), les plus jeunes vont se tourner davantage vers des sujets plus narratifs ou descriptifs (les animaux qu'ils

aiment, ce qu'ils ont fait, plus que ce qu'ils pensent). Nous sommes d'accord avec Hunt pour dire que ce changement ne manque pas d'intérêt en soi, que les élèves de 12e année ont peut-être besoin d'apprendre à utiliser les structures syntaxiques plus adaptées à des thèmes plus mûrs (encore qu'on puisse se demander s'il existe, en soit, de tels thèmes), mais le débat se situe à un tout autre niveau que celui de la langue, et il n'a rien à faire dans une étude linguistique qui veut comparer ce qui est comparable.

Ce qui nous semble être une piste plus sûre, c'est que la fréquence d'apparition de propositions substantives dans d'autres positions que celle d'objet pourrait bien en faire une marque de maturité.

Quant aux relatives, Hunt confirme que leur évolution est "un des plus importants critères de maturation", non seulement parce qu'on observe un accroissement de presque quatre fois par T-Unit, mais aussi parce que les adultes les utilisent davantage alors qu'ils utilisent moins de substantives et de circonstancielles.

Pour connaître la tendance de ses sujets à joindre des T-Units en phrases, par coordination ou juxtaposition, Hunt calcule le nombre de T-Units par phrase ponctuée (qui diminue cette fois: 137%, 117%, 100%). Il analyse ensuite sur ce point un corpus d'adultes spécialistes de l'écrit (puisqu'ils sont pris dans les magazines Harper's et Atlantic) pour avoir une idée de la distance qui sépare ces adultes des 12e année: ils produisent des T-Units plus longues et la différence est essentiellement due à l'allongement de la proposition (de 8,8 à 11,5%, soit 34% d'augmentation). Notons au passage une remarque intéressante parmi tant d'autres: les adultes utilisent beaucoup plus que les élèves de 12e année des coordonnants en début de phrase.

Avant de nous avancer dans les structures internes de la phrase, soulignons que toutes les mesures que Hunt a proposées sont testées avec la plus grande rigueur pour en dégager les plus significatives. Hunt explore deux domaines que Strickland et Loban avaient effleurés: la structure des divers groupes nominaux et verbaux de la proposition.

Il constate d'abord qu'il y a, en allant de l'écrit des plus jeunes à celui des plus âgés, de moins en moins de noms qui n'aient pas de complément, et parallèlement que tout ce qui modifie le nom est plus fréquent. La croissance la plus spectaculaire est celle du syntagme prépositionnel[6] et de la relative (42 et 46% en 4e année à 100% en 12e année), puis les formes verbales (infinitifs et participes: 52% à 100%), ensuite l'adjectif qui passe de 60% à 100%, mais qui atteignait déjà 98% en 8e année, si bien que la croissance entre la 8e et la 12 année n'est que de 2%, ce qui extrêmement peu en quatre ans; vient finalement le génitif anglais (des deux types: "the neighbor's cat" et "the floor of the room": 78% à 100%). Il propose comme hypothèse d'explication de ce gonflement que les sujets plus âgés sont capables de remplacer ce qui serait une proposition chez les plus jeunes par un type de structure plus condensé, autrement dit, que la même information sémantique de base se réalise en surface différemment selon la maturité ("Moby Dick était une baleine", "La baleine était très forte" devient "Moby Dick était une baleine très forte", ou "Aujourd'hui on a eu un visiteur", "Son nom était M. Parr" devient "Aujourd'hui on a eu un visiteur nommé M. Parr").

Hunt teste alors trois nouveaux calculs qui rendent compte de la complexité des "nominaux" (c'est-à-dire toute structure qui peut fonctionner comme sujet, objet, attribut, objet de préposition, etc.); le meilleur est le suivant: on attribue un point à chaque complément du mot de base du syntagme ("a (1) rare (2) white wale (3) with a (4) crooked jaw" - quatre points, soit 2 adjectifs, un SP et un autre adjectif) et on le rapporte au nombre de nominaux qui ont reçu deux points et plus. On obtient aussi selon lui un des meilleurs critères de maturité, une des trois variables sur trente-six qui a la plus forte corrélation avec la longueur de la T-Unit. Ce qui, pour nous, est particulièrement intéressant, c'est qu'il obtient une image assez précise des structures qui peuvent remplir des positions de nominaux, les combinaisons possibles de compléments et leur évolution. On peut penser toutefois que l'image serait encore plus juste en distinguant les positions (sujet, objet, etc.) au lieu de les réunir, car certains phénomènes syntaxiques sont clairement reliés à ces distinctions. Les Heider et Harrell, par exemple, avaient déjà noté la plus grande difficulté de construire une P subordonnée enchâssée qui interrompait la

phrase, donc la plupart du temps une relative du sujet. Une classe importante de phrases mal construites du corpus Dubuisson et Emirkanian comme du nôtre est d'ailleurs significative à cet égard: ces phrases commencent par un SN sujet à enchâssements longs ou multiples (relatives ou SP développés), ou par un SN suivi d'une enchâssée, et n'atteignent jamais le verbe principal:

(11) Ce jeune garçon n'ayant jamais sorti de chez lui depuis 18 ans, de sa bulle.
(12) Un bon jour lorsqu'il était dans sa capsule consentrer seulement que dans son livre.
(13) Lolia qui va au collège priver vêttu d'un costume orange avec des bordures or, sans doute le costume du collège.

Hunt poursuit ses investigations en abordant les SV par les fréquences des différents auxiliaires qui, dans leur ensemble, doublent par rapport aux verbes non-finis, de la 4e à la 8e et à la 12e année; la construction passive augmente encore plus (27%, 79%, 100%). Au contraire, les verbes infinitifs et les formes progressives anglaises qui complètent des V à temps finis, ainsi que les constructions à attribut de l'objet ("We considered John the leader") ne progressent pas; l'auteur considère qu'elles sont maîtrisées dès la 4e année. Comme pour Loban, l'étude que Hunt fait du groupe verbal n'apporte pas d'éclaircissement sur la maturation syntaxique, mais alors que Loban attribuait ce résultat a une faiblesse éventuelle de sa méthodologie, Hunt croit qu'"aucune expansion du verbe principal n'a d'effet appréciable sur l'allongement de la proposition au cours des années" (p. 132); et il ajoute que "l'élève moyen de 4e année peut produire à volonté tous les types de verbes, en même temps que les éléments prédicatifs qu'ils requièrent". Nous verrons que, pour le français, ce n'est pas l'avis de Pierre Boivin (1979) qui a étudié les différentes structures verbales utilisées par les élèves du secondaire. Par ailleurs, Hunt note certaines fréquences des circonstancielles, comme celles des compléments de lieu et de mouvement qui sont de moindre intérêt pour nous car ils dépendent étroitement du sujet traité (et rappelons que les sujets étaient variés dans son corpus).

Enfin, Hunt examine du point de vue sémantique seulement, le comportement des compléments circonstanciels qui ne sont pas des P, et des "non-compléments" (sans expliquer ce terme; il peut s'agir des constituants qui sont circonstanciels sans paraître rattachés au V). Il observe un déclin de la moitié pour ceux de temps, lieu et mouvement, et une croissance de presque le double pour ceux qui indiquent la manière.

Dans sa conclusion, il fait ressortir que le facteur qui contribue le plus à l'allongement de la proposition (qui passe de 8,1 mots en 8e année à 8,6 en 12e) est l'augmentation du nombre des compléments du nom qui ne sont pas des P, c'est-à-dire essentiellement des constructions verbales, qui doublent entre les 4e et 8e années et font plus que doubler entre les 8e et 12e années. Ce que souligne l'auteur surtout, c'est que ces compléments permettent de convertir une P en un complément du nom qui n'est plus une P, par exemple: "One colt was trembling. It was lying down on the hay" devient: "The trembling colt was lying down on the hay". Et finalement, ce qui allonge le plus le T-Unit, passant de 11,5 mots en 8e année à 14,4 en 12e, c'est le nombre de relatives.

L'étude de Hunt, même si elle date de plus de 25 ans, est la plus approfondie dont nous disposions à l'heure actuelle, notamment pour le secondaire où il existait peu de données; c'est la première qui met en évidence avec autant de netteté le rôle de nombreuses structures syntaxiques non propositionnelles dans le processus de maturation syntaxique. La recherche des causes de l'allongement de la T-Unit l'a finalement conduit à montrer que la structure du SN, qu'il soit sujet, objet ou complément de préposition, évoluait considérablement au cours du primaire et du secondaire, et pourrait bien être un lieu privilégié où se manifeste la maturation syntaxique de l'écrit.

Bien qu'elle porte sur l'anglais, plusieurs de ses observations ont été, à l'occasion d'études partielles confirmées pour le français (Patrice, 1979; Comeau-Pagé, 1981; Dubuisson et al., 1981-82).

O'Donnell et les transformations généralisées

La dernière des grandes études sur le développement de la syntaxe écrite auprès d'enfants anglophones, est celle de Roy O'Donnell, W. Griffin et R. Norris qui porte uniquement sur le primaire. Leur hypothèse de base est nouvelle, elle suppose que la maturité syntaxique peut se mesurer en termes de nombre de transformations impliquées dans les phrases produites par les enfants, mais en se limitant aux transformations généralisées parce que ces dernières "augmentent la quantité d'informations contenue dans les unités syntaxiques" (p. 27). O'Donnell et al. (1967) commencent par se situer dans le courant des recherches sur la structure du langage parmi ceux qui ont voulu des instruments d'analyse plus rigoureux et que l'éclosion de nouvelles grammaires a aidé, particulièrement la grammaire générative transformationnelle. Ils citent notamment Hunt (1965) et Menyuk (1961, 1963, 1969). Cette dernière avait en effet découvert que la maturation se manifestait par un emploi plus fréquent de certaines transformations par les plus grands, notamment la passivation, les enchâssements en if et en so et les nominalisations. L'auteur avait conclu enfin que la grammaire générative fournissait un cadre adéquat à la description de la grammaire de l'enfant.

O'Donnell et al. centrent leur recherche sur la syntaxe à travers l'étude "des transformations grammaticales utilisées par les sujets" (p. 26), et essentiellement les transformations de combinaison de phrases (transformations généralisées) car, disaient-ils, on peut supposer que "au moins pour les enfants, la densité relative de ces transformations à l'intérieur du T-Unit indique le degré de maturité atteint" (p. 50).

Le corpus est constitué, pour l'écrit, des textes de trente enfants de chacune des 3e, 5e et 7e année de l'élémentaire qui devaient raconter un film qu'ils avaient vu et répondre à des questions de commentaire personnel sur l'histoire.

Trois types de transformations ont été retenues: celles qui produisent des constructions nominales, celles qui produisent des constructions circonstancielles (incluant les "éléments mobiles"), et enfin

celles qui produisent des constructions coordonnées à l'intérieur des T-Units. Les résultats qu'ils obtiennent confirment ceux de Loban et Hunt sur l'allongement moyen de la T-Unit comme critère de maturation syntaxique, comme ceux sur la T-Unit de moins de neuf mots; ils ont mis aussi en relief plusieurs points intéressants, en particulier le fait que la proportion de phrases mal formées ("garbles") dans le discours ne semblait pas un critère significatif de maturation, comme l'avait déjà montré Riling (1965) en étudiant l'oral et l'écrit d'enfants noirs et blancs de 4e et 6e années.

Par ailleurs, ils observent que le nombre de transformations impliquées augmente en même temps que la T-Unit s'allonge, mais que la correspondance n'est pas parfaite, ce qu'ils imputent au fait que "les différents types de transformations généralisées produisent des structures syntaxiques dont le degré de complexité est très variable" (p. 50), depuis le simple adjoint du nom dans un nom composé ("noun adjunct") jusqu'à la P relative ou circonstancielle.

Finalement, O'Donnell et al. observent l'évolution d'une dizaine de types de structures pour les propositions principales, sans se préoccuper des traits "mineurs" selon eux, qui résultent "de la position variée des compléments". Ils constatent comme Loban (1963) que les types de structures diffèrent peu d'un niveau à l'autre. Il y a cependant une évolution dans la fréquence; par exemple, des quatre structures pour lesquelles les chiffres sont significatifs, la plus fréquente (50% en 3e année) est Sujet. V. Objet qui décroît de 23% entre les 3e et 7e années; celle qui arrive au deuxième rang: Sujet. V. augmente au contraire de 28%. Beaucoup moins nombreuses, les constructions Sujet. V. Prédicat n'évoluent pas toutes de la même façon: celles qui ont un prédicat adjectival augmentent alors que celles à prédicat nominal diminuent, reflétant le délaissement par les enfants plus âgés d'une structure dont le rôle en est simplement un d'identification ou d'équation, selon les auteurs.

Ce qui nous semble du plus grand intérêt dans leur conclusion, c'est la mise en question de la validité du calcul du taux de subordination pour évaluer la maturation syntaxique qui, selon eux, semble se manifester

davantage par la maîtrise des formes réduites, c'est-à-dire des structures obtenues par des transformations incluant des règles d'effacement. Ils suggèrent qu'une mesure objective de la maîtrise de la syntaxe devrait tenir compte de la fréquence relative de toutes les structures issues de transformations généralisées, incluant les effacements et les enchâssements, mais non la coordination de propositions principales. Les trois auteurs rejoignent ainsi la position de Watts qui, dès 1944, affirme après avoir étudié la progression de l'enchâssement des P dans des textes d'enfants de sept à quinze ans, que "la variété des enchâssements" était plus significative du progrès de l'écrit qu'un plus fort taux de subordination (p. 124). O'Donnell développera d'ailleurs ce point de vue en 1976, et Hunt entre 1965 et 1976.

Les études sur la syntaxe écrite du français

<u>En France:</u>

Les recherches dont nous allons parler maintenant sont beaucoup plus réduites et partielles que les précédentes mais nous intéressent particulièrement cependant parce qu'elles ont porté sur le français.

En 1952, Mireille et François Ters publiaient une petite "Enquête sur les progrès de la langue écrite chez les enfants de six à quatorze ans" destinée à faire mieux connaître aux enseignants "l'ordre spontané d'acquisition des formes syntaxiques" (p. 9) de façon à mieux guider les enfants dans le pénible passage de l'oral à l'écrit, de l'affectif au logique. L'hypothèse est claire bien qu'assez générale: il y a une progression dans la maîtrise des différentes structures syntaxiques de l'enfant qui apprend à écrire.

Le corpus consistait en cinquante textes libres d'enfants classés par âges (de six à quatorze ans) et non par niveau scolaire. Les auteurs notent d'abord un allongement des textes, qui passe en effet de douze propositions en moyenne à vingt-six. Ils confirment un phénomène souvent observé: l'abondance des coordinations de phrases chez les plus jeunes (31% à six et sept ans) suivie d'une décroissance brusque pour

atteindre 8% à quatorze ans. Puis ils relèvent l'âge d'apparition dans l'écrit des différents types de phrases (interrogatives, exclamatives, impératives), des coordonnants et des conjonctions; ils y ajoutent les fréquences des prépositions pour et de devant un infinitif, et des pronoms relatifs. L'augmentation avec l'âge est très nette, même si elle ne l'est pas toujours d'une année à l'autre. De plus, parmi les pronoms relatifs, le premier venu est le qui, dès six ans, qui ne cessera pas d'être beaucoup plus fréquent que les autres. Les Ters, comparent alors les propositions "subordonnées conjonctives" selon leurs valeurs sémantiques: la temporelle est de loin la plus importante (ce qu'ils attribuent au fait que les textes libres étaient le plus souvent des narrations); les complétives sont aussi plus nombreuses. Cependant, ils ne donnent que des fréquences absolues qui ne disent rien de l'évolution. Si on calcule les fréquences relatives au nombre de P à chaque âge, on remarque que les temporelles marquent en fait un sommet vers 7-8 ans (5,2% et 6% des P); ailleurs, peu de variations, elles restent autour de 3 ou 3,5%. Les complétives semblent un peu plus nombreuses à 12-14 ans (vers 3%).

Les auteurs terminent par une remarque sur le déclin brusque des constructions en pour + infinitif à quatorze ans après un accroissement régulier: ils l'expliquent par une "diminution de l'attitude finaliste" de l'enfant et un enrichissement de son vocabulaire qui lui permet le maniement des verbes qui se construisent avec de.

Au total, même s'il était partiel, ce travail de défrichage était nouveau par les préoccupations d'ordre syntaxique qu'il manifestait; il n'a malheureusement pas fait beaucoup d'émules en France dans les vingt ans qui ont suivi.

Les travaux récents qui se sont faits en France sur le développement du langage se sont effectués surtout autour de l'Institut national de recherche (et de documentation) pédagogique (INRP) et du Groupe langue écrite, avec Frédéric François, Hélène Romian et la revue Repères. Les préoccupations sont la plupart du temps socio-linguistiques, portent sur les enfants du primaire et le cadre théorique est en général fonctionaliste, même si des recherches intègrent parfois des concepts transformationnels.

Frédéric François (1978), quant à lui, rend compte du travail d'une équipe qui a mené neuf enquêtes portant soit sur la comparaison de l'oral et de l'écrit, soit surtout sur la comparaison de divers milieux socio-culturels, une seule portant sur la comparaison de deux types de récits (libres et d'après image), mais toujours auprès d'enfants de l'école primaire. Aucune ne se préoccupe vraiment de l'évolution de la syntaxe écrite des enfants. Cependant, l'auteur discute longuement la notion de complexité syntaxique en la mettant en relation avec les questions de norme sociale et scolaire (et même de "sur-norme", quand la manifestation de l'exigence de communicabilité prend des formes que rien ne justifie dans la nature même des sous-codes que sont, par exemple, la description, la discussion, etc.). Il met en garde d'une part contre la tentation de favoriser certains codages sans tenir compte de la situation de communication, et d'autre part contre le "préjugé" qui identifie "la complexité objective du texte comme enchâssements de syntagmes". Cette question de la complexité syntaxique avait déjà été débattue par Goldberg (1976) et par François (1976).

La recherche la plus considérable portant sur l'écrit d'enfants francophones est celle de Jean Simon (1973), qui a suivi une trentaine de filles et quelques garçons de la fin de la 1ère année à la fin de la 5e année d'école primaire. Il recueille chaque année un corpus oral et écrit, qui consiste en récits faits par les enfants à partir d'images. Constatant que l'enfant s'appuie sur le langage parlé pour élaborer sa langue écrite, il comparera presque constamment l'écrit et l'oral dans son étude.

On se rendra vite compte que la conception que l'auteur a de la syntaxe est assez limitée; il dit lui-même d'ailleurs qu'il n'étudie pas les "articulations" de la phrase (p. 259). Ce qui l'intéresse surtout, c'est semble-t-il l'évolution de la représentation proportionnelle des diverses catégories grammaticales: noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions, etc. L'aspect "syntaxique" se résume au dénombrement des phrases, types de phrases (simples, complexes, composées, etc.) et types de propositions définies selon la grammaire traditionnelle (indépendante, principale, indépendante coordonnée, circonstancielle, relatives, autres), ainsi qu'au calcul d'un taux d'enchâssement qui devrait, selon l'auteur, "traduire la complexité" (p. 237). Ce calcul (rapport du nombre de P au

nombre de phrases et multiplié par dix) rappelle ceux qui ont été proposés depuis 1963 dans les recherches américaines - dont Simon ignore les plus importantes: Loban (1963 à 1976), Hunt (1965), O'Donnell (1967) - à la différence que sa définition de la phrase pose des problèmes de fond; il reconnaît lui-même être conduit à un certain arbitraire (voir ci-dessus, p. 23); nous ne reviendrons pas sur les dangers d'une telle conception de la complexité qui ont déjà été discutés ici.

Simon a étudié également comment s'exprime la temporalité: au moyen de la coordination, la subordination, ou par les diverses catégories: noms, adverbes, prépositions, conjonctions, dont il fait des listes précises en donnant le nombre d'occurrences (malheureusement, c'est par "nombre de devoirs d'élèves", et l'on ne sait pas combien les devoirs contiennent de phrases ou de propositions).

Les résultats sur des phénomènes syntaxiques qui se rapprochent de nos préoccupations sont peu exploitables quand ils sont donnés en fréquences absolues. En ce qui concerne la coordination entre la 1ère et la 5e année, l'auteur relève qu'elle passe de 28% à 36% des P en même temps qu'on enregistre une augmentation des relatives de 33% (passant de 3 à 4% par P) et des circonstancielles de 117% (de 3 à 6,5% par P). Ce qui est un peu surprenant, c'est que les autres subordonnées (donc les complétives et les interrogatives) sont presque inexistantes dans son corpus; on peut vraisemblablement attribuer cette absence au type d'oral recueilli, qui est en fait plutôt un "écrit oralisé", selon l'expression de Sauvageot (1972).

À propos des adjectifs, qui ont dans d'autres études montré une progression plus nette que beaucoup d'autres constituants, Simon démontre que leur utilisation (sans distinction de ceux qui appartiennent au SN: les épithètes, ou au SV: les attributs) a tendance à augmenter beaucoup à l'écrit. On croit en effet qu'ils passent de 6% des lexèmes (c'est-à-dire l'addition des catégories N - V - Ajd - Adv) à 10%, soit un accroissement de 66% en quatre ans. Les adjectifs sont régulièrement plus nombreux à l'écrit qu'à l'oral (ce que l'auteur dit être en contradiction avec les données de Harrell (1957) qui, en fait, n'étudie pas du tout les adjectifs, mais les relatives - "adjective clauses"). Quant aux autres lexèmes (N, V, Adv), il

est difficile de se faire une idée de leur évolution réelle, car leurs proportions peuvent rester à peu près identiques entre elles tout en étant, par exemple, plus grandes dans la phrase des plus âgés. On constate qu'il y a sur le total des lexèmes un peu moins de noms et un peu plus de verbes (sans qu'on sache si verbes comprend les infinitifs et les participes, ou seulement les V finis).

Quant à la dislocation, elle est évidemment bien plus importante à l'oral qu'à l'écrit, mais elle diminue beaucoup dans les deux cas, même si le nombre de phrases augmente.

Dans le calcul de l'indice de subordination - rapport du nombre de P au nombre de phrases multiplié par dix - Simon ne distingue plus l'oral de l'écrit, ce qui nous empêche d'en tenir compte strictement. On peut cependant remarquer que, globalement, le taux d'enchâssement augmente de la 1ère à la 5e année. Même difficulté en ce qui a trait à l'expression du temps; pourtant, dans l'oral et l'écrit pris ensemble, on constate un fait intéressant: "le décalage d'apparition entre la coordination et la subordination marquant toutes deux le temps" (p. 336); toutes deux sont plus nombreuses, mais la subordination surgit plus tard (en 2e année) et ne prend son essor qu'en 6e année.

Au total, le travail de Jean Simon nous apporte assez peu d'éclaircissements dans la mesure où les données manquent de précision (fréquences absolues, ou pourcentages par "devoir d'élève" alors qu'on sait que les devoirs sont de plus en plus longs), mais aussi parce que les relevés de catégories grammaticales ne permettent pas d'aller très loin dans la connaissance de la structure de la phrase. L'auteur tente de pallier à ces insuffisances en analysant les divers types de P enchâssées; il laisse néanmoins dans l'ombre toute l'organisation du SN et celle du SV, ce qui est tout de même une partie essentielle de la syntaxe.

Au Québec

Plusieurs études portant spécifiquement sur l'évolution de la syntaxe, ont vu le jour ces dernières années dans la lignée des grandes études américaines. Deux d'entre elles se sont effectuées dans le cadre du

Service de recherche et expérimentation pédagogiques du ministère de l'Éducation du Québec, à l'occasion du travail préparatoire à la mise sur pied de nouveaux programmes de français: celle de Josée Valiquette sur l'écrit des enfants du primaire et celle d'Yvon Patrice sur celui d'enfants et adolescents du secondaire. Nous mentionnerons également deux recherches plus ponctuelles l'une de Flore Gervais sur certains problèmes de subordination, et l'autre de Pierre Boivin sur le rôle de la structure lexicale du V dans la maturation syntaxique.

Josée Valiquette (1978) prend pour point de départ que l'enfant, en acquérant plus de maturité acquiert aussi la capacité de traiter simultanément de plus en plus d'informations, d'"introduire des liens, temporels et logiques, de plus en plus habiles entre les diverses informations véhiculées" (1978-1, p. 2). L'auteur met de l'avant trois principaux critères de maturation syntaxique pour l'écrit: la caractérisation du nom, c'est-à-dire ses différents types de compléments, l'expression de la circonstance par laquelle des informations sont ajoutées au verbe ou à l'ensemble de l'énoncé, et enfin les effacements d'éléments identiques dans les coordonnées. À partir de ces trois hypothèses, elle élabore un portrait-type, en ce qui concerne les capacités linguistiques, de l'enfant de chacune des années de scolarité du primaire, en ajoutant des distinctions entre N-sujets et N-appartenant au prédicat, et quelques considérations sur le verbe. L'auteur choisit comme base d'analyse l'UC de Loban et présente les résultats davantage sous la forme de "moment d'apparition" de telle structure syntaxique ou habileté linguistique, comme les Ters (1952), que sous forme de données chiffrées. Elle vérifie pour le français ce que les chercheurs américains avaient trouvé pour l'anglais: que la maturation s'accompagne d'un allongement de l'UC, soit 8,1 mots en 2e année jusqu'à 9,4 en 6e année. Elle note que les premiers adjectifs sont attributs du sujet, et que ce n'est que peu à peu qu'ils apparaissent sous forme d'épithète, dans le SN objet d'abord (en 3e et 4e années), puis dans le SN sujet (en 5e année), en même temps que les SP compléments du nom. En général, le nom Sujet est beaucoup moins caractérisé que les autres noms. La relative complément d'un nom appartenant au prédicat (c'est-à-dire dans le SV) apparaît vers la 4e année, accompagnée des premiers SP suivis d'infinitifs (pour ouvrir la coffre) et des premiers gérondifs. En 5e année,

ce sont les premières appositions restrictives, et en 6e année, les noms caractérisés par une construction participe. En étudiant les relations entre UC, Valiquette observe que la juxtaposition, très importante en 2e année, diminue en 3e année (53% des UC) tandis que la coordination augmente pour atteindre un sommet (de 44%) en 4e année et décroître ensuite. La subordination est très faible les premières années, puis augmente rapidement en 5e et 6e années. La seule subordination que l'auteur note comme courante dès la 2e année est la complétive. Elle relève aussi que les dislocations du sujet ("Paul, il l'a vu"), nombreuses en 2e année, deviennent moins fréquentes en 4e et 5e années.

Pour finir, elle souligne l'existence de procédés d'expression qui sont des procédés de réduction et qui ont rarement été mis en lumière pour le français chez des enfants d'âge scolaire: à partir de 10 ans, le début des pratiques d'effacement du clitique sujet identique dans des coordonnées ou des juxtaposées ("il entra, s'assit et but sa bière") et plus rarement, l'effacement du verbe ("le premier prit un ourson, le deuxième une trompette et le troisième un ballon").

Yvon Patrice (1979), dans une étude préliminaire à l'élaboration d'un nouveau programme de français au Québec, analyse des récits écrits par des jeunes du secondaire dont il veut lui aussi tracer un portrait d'ensemble, mais cette fois-ci pour trois niveaux du secondaire (1ère, 3e et 5e secondaires. Il travaille sur un corpus de 30 textes d'élèves de chacun des trois niveaux (des récits).

Les résultats sont tous quantifiés et présentés comme ceux de Hunt (1965), c'est-à-dire par UC et en prenant le secondaire V comme point de comparaison (100%). Il commence par le calcul de la longueur moyenne de l'UC (8,4 mots) qui est plus courte que celle de 3e année chez Valiquette, mais qui augmente plus vite: 10,4 en 3e secondaire et 11,5 en 5e secondaire. Il constate que, comme au primaire, les élèves du secondaire caractérisent peu le sujet bien qu'ils le fassent de plus en plus, et qu'ils coordonnent de plus en plus les prédicats. À propos de l'objet, le nombre de clitiques compléments s'accroît ainsi que les complétives (44%, 47% et 100%, sans les interrogatives indirectes).

La circonstance s'exprime par des constituants de natures variées (adverbes, groupes prépositionnels, gérondifs, subordonnées, constructions participes, etc.) qui sont toujours plus nombreux en secondaire V. Ceux qui prennent le plus d'expansion dans son corpus sont le SP nominal ("avec ardeur") et le gérondif, mais surtout la subordonnée (53% à 100%), et davantage encore le SN et "l'adjectif-participe seul" (31% à 100% pour le premier, 10 à 100% pour le second). L'auteur souligne que "les stratégies les plus économiques et les plus élégantes, c'est-à-dire les groupes nominal et adjectival et la participe sont moins utilisées et connaissent même un développement inférieur à la moyenne générale" (p. 38). Globalement, l'expression de la circonstance passe de 71 à 84% et à 100% (une augmentation de 41%).

Quant au sens des circonstanciels, Patrice laisse de côté les compléments de temps et de lieu parce qu'ils sont trop représentés; au troisième rang en importance arrive la manière, qui augmente beaucoup, puis le but, qui augmente peu.

Au niveau du nom, la progression de la caractérisation est: 47%, 84% et 100% du total des N qui sont complétés, c'est-à-dire qu'elle se développe beaucoup au début du secondaire, entre le secondaire I et le secondaire III. Le complément du nom le plus fréquent est l'adjectif (épithète et attribut du sujet) et c'est lui qui augmente le plus (il passe de 41 à 76% et 100%); vient ensuite le SP (48%, 86% et 100%). Nous avons regroupé toutes les relatives que Patrice avait divisées (en deux groupes, celles qui servent à coordonner et les autres): on obtient ainsi une croissance rapide surtout entre secondaire I et secondaire III (59% et 94%). Les autres types de compléments du nom sont ou totalement absents (participes présents) ou très peu nombreux (sept occurrences d'appositions dans le corpus).

Il est intéressant de remarquer, comme le fait l'auteur, que le recours à l'adjectif attribut, très utilisé au primaire, s'accroît encore, mais moins que l'adjectif épithète. Ce dernier représentait à peu près le double du nombre d'attributs en secondaire I, il n'est pas loin du triple en secondaire V.

Patrice rassemble ensuite toutes les subordonnées pour vérifier si, pour le français au secondaire comme dans les études américaines, la subordination est une caractéristique majeure du développement de la maturation syntaxique; sa conclusion est oui, car d'après ses données (54,2%, 79% et 100%), sa fréquence s'accroît de 85%.

Patrice termine avec deux phénomènes intéressants. D'abord il confirme la tendance que Valiquette avait remarquée à la fin du primaire: le déclin de la coordination entre UC se poursuit jusqu'au secondaire V; puis il constate que le placement du complément circonstanciel à l'initiale est assez généralisé en secondaire I et s'accroît encore (passant de 60 à 100%). L'auteur conclut pourtant que cette dernière stratégie n'est pas bien installée au secondaire car nombre d'élèves utilisent peu l'inversion: 19 élèves en secondaire I, 14 en secondaire III et 11 en secondaire V en ont moins de quatre. Mais n'est-ce pas déjà beaucoup d'antépositions sur un total de 20 propositions qui ont été dépouillées par élève?

Au total, cette étude, qui est la seule qui dessine l'évolution de l'écrit de langue française chez des élèves du secondaire, est riche en données variées, même si la manière de les amener peut être parfois discutable.

Sur la maîtrise des enchâssements de P dans la syntaxe du français, nous disposons d'une étude qui ne repose pas sur l'analyse de corpus, mais sur des expérimentations. Flore Gervais (1976) s'est intéressée, à partir d'un groupe de vingt élèves québécois, à la manière dont les enfants de 6e année comprenaient et utilisaient les différents types d'enchâssées. Elle se rend compte que les complétives sont bien acquises, et elle travaille alors sur les différentes valeurs sémantiques des subordonnées conjonctives, le plus souvent dans la perspective piagétienne de mieux cerner les rapports logiques maîtrisés par l'enfant à cet âge. Cela la conduit à souligner la difficulté d'emploi des consécutives et des concessives[7] et, au contraire, la correction de construction des causales et des temporelles. L'aspect le plus intéressant pour nous est son étude des relatives, les enchâssées qui causent le plus de problèmes par le choix du relatif, difficulté que l'auteur attribue "à une maladresse à saisir

la transitivité et l'intransitivité de certains verbes ou encore la notion d'attribution ou de provenance liée au verbe de la subordonnée" (p. 236), c'est-à-dire à la méconnaissance de la structure lexicale du verbe de l'enchâssée. Ces conclusions rejoignent un courant important de recherches qui ont mis l'accent sur le V comme élément central, donc déterminant dans la structure de la phrase.

C'est en partant de ce type d'hypothèses que Pierre Boivin (1979) a analysé l'écrit de vingt élèves à chacun des 1er, 3e et 5e niveaux du secondaire au Québec, pour y chercher toutes les constructions dans lesquelles entraient les verbes, de façon à déterminer le moment d'apparition d'une structure particulière (p. 50). Les hypothèses sont alléchantes mais les résultats peu parlants, essentiellement d'ailleurs nous semble-t-il, à cause du corpus limité et du trop grand nombre de structures qui ne permettent pas, avec la méthode utilisée en tous cas, de voir se dégager des tendances claires. Le fait de découvrir que les structures N V et N V N font partie du portrait syntaxique des élèves du secondaire ne nous renseigne guère car il est bien certain que ces structures sont les plus communes de la langue (encore plus d'ailleurs si les N peuvent contenir des relatives, ce qui est le cas comme le précise l'auteur).

Les autres structures verbales qui se développent sont les constructions N V inf ("Pierre vient jouer") où la complétive est impossible, et avec réserve des constructions comme N V N inf (c'est-à-dire P infinitives comme "Pierre fait travailler Marie") ou comme N V que ind (V suivi de complétive) qui seraient caractéristiques du secondaire V. Celles qui régressent correspondant à l'utilisation de style direct, leur fréquence étant maximale en secondaire I. Ainsi se trouve démontrée, selon ce qu'affirme l'auteur sans nous convaincre, l'existence de stades dans l'utilisation des différentes structures syntaxiques liées au verbe (p. 93).

La dernière des grandes études sur l'écrit que nous mentionnerons ici a été entreprise au Québec, en 1981, par une équipe dirigée par Colette Dubuisson et Louisette Emirkanian, et menée auprès d'élèves des 2e et 6e années du primaire (7 à 11 ans). C'est une étude systématique et qui devra porter sur un corpus important (2 000 textes). Un premier corpus de

364 enfants qui ont écrit chacun deux textes (des règles du jeu et un récit) a été dépouillé jusqu'ici.

Selon les auteurs, la maturation syntaxique se manifeste par une complexification qui se traduit de quatre façons : 1) une diversification de la nature des constituants remplissant la même fonction, 2) un développement de la caractérisation, c'est-à-dire des divers moyens de "compléter" un constituant, 3) la mobilité des constituants, c'est-à-dire la possibilité pour ces derniers de se placer dans une autre position que celle habituellement réservée à sa fonction, 4) l'effacement des éléments identiques dans une coordination.

Dubuisson et al. (1981-82) commencent par appliquer ce que Hunt appelle "les procédures standards", c'est-à-dire les calculs de la longueur moyenne de l'unité de communication en nombre de mots, du taux de subordination ou indice d'enchâssement - soit le nombre de P subordonnées par le nombre total de propositions - et du nombre d'enchâssées des trois types (relatives, complétives, circonstancielles) auxquelles elles ajoutent les P infinitives et participes.

La longueur de l'UC augmente, mais elle n'est pas la même pour les deux textes (une moyenne de 8 à 11,2 mots pour le premier qui est informatif, 6,7 à 10,8 pour le second, narratif). Le taux d'enchâssements croît d'une année à l'autre mais il est beaucoup plus élevé pour le texte informatif que pour le récit (19,6% du total des P en 2e année et 37,6% en 6e, pour le premier texte; 10,4% à 26,4% pour le second); cependant, l'augmentation est considérable dans les deux cas: 92% et 154%. Enfin, pour les enchâssements par types de propositions, les résultats ne permettent pas de tirer de conclusion claire lorsqu'ils sont calculés par rapport au total des enchâssées, ils ne montrent que la proportion des types de propositions les uns par rapport aux autres (p. 71) qui n'est d'ailleurs pas très différente d'une année à l'autre, à l'exception de la 1ère année où il y a moins de complétives et plus d'infinitives. En calculant l'apparition des différents types d'enchâssées par proposition, de la 2e à la 5e année, on se rend compte qu'il existe une augmentation substantielle de toutes les enchâssées, la complétive et les constructions non-finies

arrivant en tête (avec 91% et 86% d'accroissement), les relatives et les circonstancielles étant presque à égalité (48% et 46% d'augmentation).

Les auteurs passent ensuite à l'étude particulière des progrès de l'expression de la circonstance chez les enfants, en partant de l'hypothèse qu'à la faveur de la maturation, l'enfant "exprime plus souvent la circonstance, il l'exprime de façon plus variée et dans diverses positions de la phrase" (1982, p. 90). Seuls les textes expliquant des règles du jeu ont été analysés sur ce point, et le circonstant est défini comme toute structure servant à l'expression de la circonstance[8], il inclut donc certaines constructions infinitives et participes.

Les résultats présentés ne disent rien de la première hypothèse. Nos calculs du nombre de circonstants par proposition montrent que c'est seulement en 6e année qu'il y a une augmentation nette, après un creux en 4e année; de la 2e à la 6e année, on a en effet les chiffres suivants: 32,5%, 27,9%, 24,4%, 28,4%, 43,3%.

La deuxième hypothèse se vérifie dans la mesure où la proportion des SP, énorme en 1ère année (73,2% du total des circonstants) diminue jusqu'à la 6e année (55,6%) pour laisser place à deux types de constituants en augmentation: la P circonstancielle et la P infinitive. L'adverbe change peu; les SN et les constructions participes sont très peu représentées. Mais c'est effectivement en 6e année qu'on observe une plus grande variété dans la nature des constituants circonstanciels.

Pour la position des constituants, c'est aussi en 6e année qu'on voit s'amorcer un changement. Les positions les plus occupées dans la phrase sont l'initiale (par environ un quart des constituants) et la finale (les trois quarts); les positions internes sont à peu près ignorées (moins de 1%). Contrairement à ce qu'affirment les auteurs, il n'y a guère d'évolution entre la 2e et la 5e années, mais en 6e année, la position finale perd un peu de terrain au profit de la position initiale.

L'étude envisage ensuite les différentes valeurs sémantiques des circonstanciels; la manière domine, comme on pouvait s'y attendre,

puisqu'on explique des règles de jeux. Ce résultat souligne une fois de plus l'importance du sujet traité pour ce qui touche au sens des compléments. Viennent ensuite le lieu et le temps. Pourtant, la manière décroît avec les années au profit du temps, mais rien ne permet de conclure, comme le font les auteurs, que "chacun des types de circonstanciels est de plus en plus exprimé à mesure que l'enfant vieillit" (p. 96).

Un deuxième phénomène systématiquement analysé par Dubuisson et al. est la structure du SN, qui devrait être de plus en plus complexe, c'est-à-dire enrichie de compléments (SAdj, SP, rel, etc.). En calculant les pourcentages de fréquences relatives dans la proposition, on remarque une fois de plus que c'est seulement en 6e année, qu'il y a moins de constituants sans caractérisation (de 2e à 6e années: 66%, 68%, 69%, 69%, 60%). La caractérisation par le SP est à peu près stable autour de 10%; par l'adjectif, elle diminue, et c'est la relative qui augmente le plus (5% en 2e année à 11% en 6e année). D'autres observations intéressantes à propos des SN et qui confirment ce qui a été dit souvent mais jamais démontré pour le français: les SN en position Sujet sont moins caractérisés que les SN Objets directs, mais ils le sont malgré tout de plus en plus (on passe de 7% seulement en 2e année à 22% en 6e année). Et, chose curieuse, c'est la relative qui est constamment au cours des années la caractérisation la plus fréquente du N Sujet alors qu'elle est la moins fréquente du N Objet direct.

Un autre objectif de la recherche était de vérifier que les effacements d'éléments identiques dans les coordonnées étaient un critère de complexité syntaxique à l'écrit. Et c'est effectivement le cas, semble-t-il, il y a moins d'effacements les deux premières années que les trois autres, c'est le sujet qui disparaît le plus souvent (36,4% des cas), puis le sujet et le verbe (23,9%) et enfin le V ou le SV (autour de 10% chacun). Les auteurs constatent également que, même si la coordination de SV a des fréquences très différentes d'un texte à l'autre, elle s'accroît globalement de manière importante par rapport au total des constituants coordonnés (elle fait plus que doubler pour chacun des deux textes).

D'autres travaux (1982) de la même équipe ont montré que la dislocation était un phénomène syntaxique rare dans l'écrit des enfants du

primaire (on les trouve dans 2% des UC) alors qu'il est relativement fréquent à l'oral (25%); par ailleurs, il semble atteindre un maximum vers la 5e année.

Après ce survol, on peut affirmer qu'il est maintenant démontré que la plupart des acquisitions syntaxiques se font pendant les années de l'école élémentaire. Nous croyons cependant, à la suite de travaux sur l'anglais, que le processus d'acquisition de la syntaxe écrite est loin d'être arrivé à son terme à la fin du cours primaire.

La description qui suit, faite à partir de l'analyse d'un corpus de 530 compositions (voir annexe A), doit faire mieux connaître comment des enfants et adolescents de niveau secondaire, c'est-à-dire au Québec, entre 12 et 17 ans, structurent leurs phrases et les constituants de leurs phrases; elle doit également rendre compte des changements qui se dessinent dans l'écrit au cours du secondaire.

Nous analyserons d'abord, dans une première partie, la propriété qu'ont certains constituants de la phrase de pouvoir se placer dans diverses positions, soit au début, à la fin, ou entre certains types de syntagmes; nous verrons comment se manifeste ce phénomène que nous avons nommé "mobilité", aux divers niveaux du cours secondaire, pour en dégager les aspects qui semblent exprimer le plus clairement la maturation syntaxique écrite. Dans un deuxième temps, nous examinerons la structure générale du syntagme nominal (que nous nommerons parfois groupe du nom) pour chacune des trois années, selon les fonctions qu'il occupe dans la phrase, de façon à déterminer s'il existe une évolution à ce niveau et quelles en sont les grandes lignes. C'est enfin la constitution du syntagme verbal (ou groupe verbal) que nous tenterons de cerner, en termes de nature des éléments qui le composent et de développement que peut prendre le groupe verbal proprement dit, toujours dans la perspective de délimiter à la fois ce qui reste stable chez les enfants qui grandissent, et ce qui change à mesure qu'ils approchent de la maturité.

CHAPITRE 2

L'ORDRE DES CONSTITUANTS DE LA PHRASE

La structure de la phrase française, comme de la plupart des langues naturelles, se caractérise en surface par un ordre dans la succession des éléments qui constituent la phrase; cet ordre, en effet, n'est pas, pour l'essentiel, laissé au hasard ou au choix de l'utilisateur mais dépend de l'organisation de la langue. L'ordre traditionnellement reconnu pour les constituants de la phrase française, du moins pour l'écrit ou pour tout énoncé où la situation n'intervient pas directement pour rendre inutile certains d'entre eux, est: SN Sujet - SV, et à l'intérieur du SN: Dét - N, puis éventuellement les SP compléments du nom, ou les P relatives, ou les SN Appositions, ou encore les SAdj, etc. À l'intérieur du SV se place le V suivi du SN ou du SP Objet et éventuellement d'un SP, etc.

Cependant, on sait que dans certains cas, les phrases du français ne respectent pas les exemples d'ordres qu'on vient de mentionner, et ceci même sans aller chercher l'organisation très marquée que suppose l'expression littéraire ou expressive du type "Passent les jours et passent les semaines" (Appolinaire), ou "À cela, tout d'abord, il n'avait pas songé" (Chateaubriand), qui relèvent du style.

Il est courant de trouver des structures comme (1) où un complément se place au début, et comme (2) ou (3) où le Sujet se retrouve à la fin.

(1) Après minuit, la rue est plutôt déserte.
(2) Un endroit où se retrouvent tous les jeunes du quartier.
(3) C'est ce que souhaite la majorité.

Il existe en effet des possibilités de choix quant à la position de certains constituants dans la phrase; mais ces possibilités ne sont pas identiques pour chacune des catégories de constituants et se font à l'intérieur de contraintes très strictement délimitées par la langue: sous certaines conditions, le sujet peut être postposé dans la proposition ou phrase simple[9] mais jamais l'article ou le déterminant dans la SN. Par contre, certains types de compléments peuvent se placer dans des positions très variées de la proposition.

La connaissance et l'utilisation à l'écrit de ces diverses possibilités de placement selon les catégories de constituants, qui confèrent à la phrase de plus en plus de souplesse et augmentent sa capacité d'y intégrer un plus grand nombre d'informations, nous ont semblé les désigner à priori comme indice particulièrement intéressant de la maturation syntaxique. C'est ce qui nous a amenée à en faire une hypothèse de travail, ainsi que le suggèrent aussi des recherches sur l'anglais qui ont touché à cette question depuis les années 40, après Fritz et Grace Heider, mais peu d'auteurs à l'exception de Hunt, ont explicitement développé cette hypothèse. Le plus souvent, on l'a abordée de manière indirecte, par le biais de l'analyse des divers types de structures de phrases utilisés par les enfants ("sentence patterns"), avec Harrell (1957), Strickland (1962), Loban (1963 à 1976).

Aperçu historique

Unanimement, les différents auteurs constatent une plus grande variété dans le choix des positions au fur et à mesure qu'augmente la maturité. Les Heider, en 1940, à l'occasion d'une comparaison entre enfants sourds et normaux, étudient la narration écrite d'enfants de 8 à 14 ans et se penchent, entre autres choses, sur la position des P circonstancielles; ils constatent que toutes ces propositions, à l'exception de celles de temps, suivent la principale. Quant à la temporelle, elle se situe pour 90% en position initiale. C'est un résultat intéressant, même si l'on doit le relativiser compte tenu du fait que les structures syntaxiques varient selon le type de texte et le sujet de composition, comme le remarquent les Heider eux-mêmes. Depuis, cette prépondérance de certains constituants en début de phrase a été souvent soulignée, à l'écrit comme à l'oral en relation avec l'organisation thématique.

Edith Davis (1941), dans un article portant spécifiquement sur la question de la place de la subordonnée, analyse d'abord un corpus oral d'enfants et elle signale que chez les enfants de 9 ans et demi, 57% des P de temps et 76% des P de condition sont placés "tôt" dans la phrase, alors qu'à 5 ans et demi on en avait respectivement 45% et 71% (beaucoup moins que les Heider). En travaillant ensuite sur le corpus de Bushnell (1930), qui

consiste en 15 compositions et autant d'enregistrements d'enfants de 10e année (donc plus âgés que les précédents), elle ajoute que: "la position des propositions à l'intérieur de la phrase est la même pour le langage oral et le langage écrit" (p. 335).

Ruth Strickland (1962) et Walter Loban (1963) ont examiné les modèles de structures de phrases qu'on retrouve chez les enfants de divers âges. Pour l'oral au primaire, Loban ramène la variété des structures de phrases à 9 modèles de base où l'on trouve les positions les plus fréquentes (qui sont aussi les plus stéréotypées: S - V - O, S - copule - prédicat nominal ou prédicat adjectival, etc. (pp. 10-11). Aucun n'inclut de complément circonstanciel ou ce qu'il appellera plus tard des constituants "mobiles" ("movables"). Le seul déplacement qu'il envisage est l'inversion du Sujet (p. 15). L'évolution de la fréquence des mots, syntagmes et P mobiles montre une légère augmentation bien sûr, dans le groupe fort, entre le jardin d'enfants et la 6e année, mais qui ne semble pas très significative et après être passée par un cheminement anarchique, (le groupe faible connaît même des baisses).

Strickland (1962), quant à elle, recense les différentes constructions de phrases de l'oral, soit 658 en 1ère année et 1 041 en 6e année; cela lui permet de dégager les structures les plus courantes mais aussi, ce qui est plus intéressant pour nous, de remarquer qu'à côté des éléments essentiels de la phrase qui sont fixes (S, V, O), d'autres le sont beaucoup moins, que ce soit des mots, des syntagmes ou des P.

Elle analyse les structures qui remplissent chacune des positions "fixes" de la phrase, ces dernières étant définies comme les positions S, V, Od, Oind et attribut, et 5 classes de compléments mobiles ("éléments qui peuvent apparaître dans différentes positions", p. 16). Elle découvre que les constituants occupant les cinq premières positions ont des structures de plus en plus variées et élaborées lorsque les enfants grandissent; elle affirme que les mobiles sont de plus en plus nombreux bien que le tableau des fréquences ne montre aucune évolution significative de la 1ère à la 6e année. Mais ce qui lui paraît le plus important, en termes de maturation, à propos des mobiles de temps et les SP objets,

c'est la diversification de leur position dans la phrase, elle ne donne malheureusement pas d'autres explications. Elle mentionne en particulier que les élèves de 1ère année placent la plupart de leurs expressions de temps à l'initiale, alors que ceux de 5e année sont capables de les placer en positions initiale, centrale ou finale (p. 42).

Lester Harrell (1957) étudie entre autres choses la subordination dans l'écrit et l'oral d'enfants de 9 à 15 ans, en partant non pas de la phrase mais de la proposition conçue comme un groupe de mots qui contient un sujet et un prédicat, et s'il y a plusieurs prédicats, chacun est compté comme une proposition différente (p. 23). Il semble qu'elle ne compte que les prédicats finis (verbes conjugés). Elle confirme que l'indice de subordination augmente avec l'âge (de 9 ans et demi à 15 ans et demi, il passe de 11,6 à 24%, cf. p. 34).

Puis après avoir fait une classification des subordonnées selon leur nature et leur sens, elle étudie leur fréquence et, ce qui est directement pertinent pour nous, leurs positions (p. 59). De 9 ans et demi à 15 ans et demi, les P circonstancielles en position initiale, à l'écrit, diminuent, passant de 50% à 38% par rapport au total des P, et ce sont les subordonnées temporelles qui sont de loin les plus fréquentes dans ces positions, tout en connaissant une baisse (9 ans et demi: 73,5%, 15 ans et demi: 52%); vraisemblablement, c'est même le poids des temporelles qui influence directement les statistiques d'ensemble (70,4% de toutes les circonstancielles).

Kellog Hunt (1965), à partir de l'écrit de 18 garçons et filles de chacun des trois niveaux suivants: 4e, 8e et 12e années (p. 5) dont il examine les P subordonnées, note que les circonstancielles (sans les comparatives) sont "mobiles"; contrairement aux autres propositions non-circonstancielles, "elles peuvent précéder ou suivre ou interrompre la proposition principale à laquelle elles sont attachées" (p. 73).

Sur les points qui nous intéressent, il trouve que si on compte les occurrences de P mobiles (269) pour 100% en 12e année, alors la fréquence en 8e est de 93% (222), soit une augmentation qui n'est pas

statistiquement significative d'année en année. Il fait ensuite une classification sémantique des subordonnées, en se basant non pas sur les critères habituels qu'il juge arbitraires, mais sur les subordonnants eux-mêmes; when, if, because sont les plus courants. Il découvre que la position initiale est préférée par les très jeunes (56% en 4e année), alors que les autres positions ont tendance à prendre plus d'ampleur avec les années (43% à l'initiale en 12e année). En fait, si l'on regarde de près les chiffres de l'auteur, on s'aperçoit que ce phénomène est essentiellement le fait de la P temporelle (qui représente plus de 80% des P circonstancielles en position initiale en 4e année, les 2/3 en 8e et 35% en 12e). Mais il faut se rappeler que le sens des compléments, et donc des P, est lié au type de texte (argumentatif, narratif, expressif, etc.) ainsi qu'au sujet traité. Or Hunt a délibérément décidé de laisser chacun des niveaux libres de traiter des sujets variés. Cependant, la tendance qu'il relève est remarquable et semble d'ailleurs confirmée par d'autres recherches non seulement sur l'anglais mais sur le français; nous y reviendrons. Hunt en conclut qu'on peut difficilement compter la présence d'un P à l'initiale comme critère de maturité syntaxique (p. 82).

Du côté des études sur la syntaxe de la langue française chez les enfants, qui sont infiniment moins nombreuses, peu se préoccupent des questions de position des constituants. En 1969, Janine Méressa-Polaert a enregistré les récits de 72 enfants de 6 ans de la région du nord de la France pour en faire une analyse surtout lexicale et morphologique. Néanmoins, sans donner de chiffres, elle remarque que les subordonnées commençant par QUAND et SI se trouvent généralement avant la principale, contrairement aux autres comme celles qui commencent par PARCE QUE ou POUR QUE.

Jean Simon (1973) dans son analyse du langage d'une trentaine d'enfants de la 1ère à la 5e année (des récits), s'arrête sur un aspect particulier: l'expression de la temporalité à travers les subordonnées. Il découvre que les enfants placent les P temporelles en tête de phrase, surtout dans les trois premières années, alors que dans les deux années suivantes, leur nombre augmente un peu en finale (p. 338). Ce phénomène l'étonne beaucoup, l'amène à des comparaisons avec Flaubert et Mauriac et

il conclut par la constatation "qu'en réalité, il se pourrait que la maîtrise du temps suscitât chez l'enfant comme un certain plaisir de l'exercice, comme une virtuosité" (p. 339). Prisonnier du modèle Sujet-Prédicat, il attribue à l'ordre P temporelle-Sujet-Prédicat une valeur stylistique qui n'est marquée que par rapport au modèle.

Au Québec, Josée Valiquette (1978) relève, pour l'écrit en 2e et 3e années du primaire, que les circonstances de temps et de lieu sont placées n'importe où dans l'unité de communication (p. 42 et p. 48) et notamment au début "pour servir de lien entre les UC", et que ce rôle relationnel des circonstanciels se généralise en 4e et 5e années (p. 53 et p. 62). Elle ne précise pas de quel(s) type(s) étaient les textes de son échantillon.

Yvon Patrice (1979), après une enquête sur le récit écrit de 90 élèves du secondaire, souligne lui aussi le rôle de liaison des circonstanciels en tête de phrase et trouve que leur fréquence est de 60 en secondaire I si elle est de 100 en secondaire V, soit une grosse augmentation de 66% par UC.

Colette Dubuisson et Louisette Emirkanian (1981-1982) ont retenu la circonstance comme critère de maturation syntaxique dans leur étude de 364 textes d'enfants des 2e à 6e années du primaire, qui n'étaient pas des récits mais les règles d'un jeu. Elles ont défini les circonstants comme "toutes les structures servant à l'expression de la circonstance" (p. 91), c'est-à-dire que des constituants comme à Paris dans "J'habite à Paris" en font partie. En observant la position des circonstants, elles constatent qu'environ le tiers se place à l'initiale de phrase et le reste en finale, et qu'il existe une tendance à augmenter leur présence à l'initiale avec la scolarité (et donc à diminuer en finale). Les autres positions de la phrase sont à peu près inexploitées.

En résumé, les travaux qui portent sur la mobilité ont des points de vue assez variés; la plupart ont considéré seulement la catégorie des P circonstancielles (et non tous les constituants syntaxiques mobiles). Parmi eux, certains se contentent de mentionner que les P circonstan-

celles de temps sont plus souvent placées à l'initiale, d'autres indiquent des fréquences. D'autres encore, ce qui est pertinent pour l'analyse de la maturation syntaxique, ont envisagé plusieurs types de P mobiles, et noté une évolution d'un niveau à l'autre. C'est le cas de Davis, Harrell et Hunt. D'autres enfin ont étudié non seulement les P mobiles mais donnent une vue d'ensemble des constituants déplaçables; c'est ce que fait Strickland pour l'anglais au primaire (sans précision de fréquences), Dubuisson pour le français au primaire, et Patrice au secondaire. En synthétisant, on peut en déduire les remarques suivantes:

1 - Augmentation des fréquences d'utilisation des circonstanciels avec l'âge.
2 - Augmentation dans la variété des positions des circonstanciels dans la phrase.
3 - Les P et les expressions temporelles sont nombreuses à l'initiale à tous les âges;
4 - elles sont plus nombreuses chez les plus jeunes (Simon, Harrell, Hunt, Strickland); et Hunt remarque aussi que la tendance à la baisse continue au secondaire. Seule Davis note le contraire: une augmentation durant le primaire.
5 - L'ensemble des P mobiles en position initiale (et non seulement les P temporelles), diminue pour Harrell entre 9 ans et demi et 15 ans et demi, alors que pour Hunt, elles diminuent au primaire et augmentent à nouveau au secondaire (mais moins qu'elles ont diminué). Celles qui sont examinées selon leur sens ont des comportements variés: les causales augmentent selon Harrell, les conditionnelles selon Davis;
6 - quant à l'ensemble des compléments circonstanciels à l'initiale, il augmente peu au primaire de langue française (Dubuisson-Emirkanian) mais beaucoup plus au secondaire de langue française (Patrice).

Compléments circonstanciels et compléments mobiles

On a vu dans les travaux précédents utiliser deux termes pour caractériser deux catégories de constituants: <u>les circonstanciels</u> d'une part (ou adverbiaux) et <u>les mobiles</u> d'autre part, que Hunt a précisément définis. Les circonstanciels semblent être une catégorie plus large, qui englobe les mobiles de Hunt, ainsi que d'autres types de phénomènes. En

fait, nous n'en avons pas trouvé de définition précise en dehors de la définition traditionnelle qui est proche de celle de Grevisse (1980): "le complément circonstanciel précise l'idée du verbe en marquant la connexion de l'action avec un repère (temps, lieu, etc.) situé autour d'elle dans le monde des phénomènes" (souligné par Grevisse, p. 190). C'est en effet une catégorie fourre-tout, qui n'est pas toujours cernée avec précision et donc qu'il nous a semblé difficile de retenir, essentiellement pour deux raisons:

1 - C'est une catégorie sémantique et non syntaxique, si bien que sont appelés circonstants des constituants disparates à la fois dans leur forme (SN, SP, P, SAdv. et même SAdj.): "le chat, immobile, guettait la souris" (Baylon-Fabre, 1973, p. 180). Disparates aussi dans leur fonctionnement syntaxique. En effet, les uns sont solidaires du verbe (pour cela, ils sont considérés par certains comme faisant partie du SV et ne peuvent se déplacer avant lui, qu'ils en représentent un argument fonctionnel comme en (4) ou non, comme en (5). Ceci s'oppose au comportement des trois groupes soulignés de (6) qui sont déplaçables sans restriction dans la proposition alors qu'en (7), le groupe souligné jouit d'une certaine autonomie, à condition de rester dans le SP bâti sur la préposition avec.

(4) Je vais à Québec.

(5) Pierre n'a pas travaillé autant qu'il l'avait promis (extrait de Bonnard).

(6) Ce jour-là, le coeur léger, nous sommes partis à l'aventure, avec l'impression de découvrir le monde.

(7) J'imagine des robots l'école entraînt de se disputer en classe, avec leur maîtres (humains) à leur côté (120 158 3).

2 - Par ailleurs, c'est une catégorie sémantique aux contours très flous; il n'est qu'à voir les restrictions et les réserves qui accompagnent la question dans toutes les grammaires: "Il est d'usage de ranger les compléments de manière au nombre des compléments circonstanciels. Strictement parlant, la manière dont un événement se déroule lui est essentielle..." (Grevisse, 1980, p. 190, §314, note 22). "Le sens d'un complément peut se plier à toutes sortes de nuances, nombreuses et difficiles à définir, en fonction du contexte environnant" (Baylon-Fabre,

1973, p. 178). "Les propositions de conséquence ne méritent le nom de "circonstancielles" que si l'idée de cause est dans l'action même ou dans une circonstance de l'action, mais il n'en est pas toujours ainsi (...). Souvent il est difficile, et parfois impossible de dire sur quelle idée partielle de la phrase repose la conséquence (...)". "Sur le terme de circonstancielle appliqué aux propositions de comparaison, il y a lieu de faire les mêmes réserves que pour les propositions de conséquence" (Bonnard, 1950, p. 190 et p. 192). Alors que Todorov pense que le circonstanciel se lie étroitement aux unités de la phrase, Galichet affirme que le circonstanciel est un complément extérieur au procès (cité par Baylon, p. 131).

Certains constituants, détachés par la ponctuation ou l'intonation, tels qu'en (8), sont appelés circonstanciels par les uns, et par les autres: compléments détachés, compléments de qualité, appositions. Nous y reviendrons (chapitre 3).

(8) Les yeux fixes, il attendait une réponse.

3 - À côté de cette classification traditionnelle, il en existe d'autres que nous ne retiendrons pas non plus dans l'immédiat. Par exemple celle de Gross (1968) qui fait la distinction entre P-compléments facultatifs et V-compléments qui, "dans la plupart des cas sont obligatoires" (p. 64). Cette distinction pourrait sembler pertinente au premier abord dans une étude de l'acquisition qui formulerait l'hypothèse, et c'est le cas de François (1978, p. 60), que ce qui est obligatoire, comme par exemple, le SN objet ou la complétive, devrait être acquis plus tôt que ce qui ne l'est pas. Mais la distinction est loin d'être claire pour l'auteur, quand il ajoute "nous nous sommes efforcés de distinguer les éléments nécessaires à la compréhension du message de ceux qu'on peut considérer comme facultatifs" (p. 45). Il semble qu'on ne se situe pas là à un niveau syntaxique, car dans les exemples suivants, les constituants soulignés sont certainement essentiels au message, mais syntaxiquement, la phrase reste tout à fait grammaticale sans eux.

(9) Il parle mal.

(10) Je veux mon steak cru.

(11) Le fils d'Annie est très raisonnable.

(12) Les enfants élevés en Amérique du Nord préfèrent les hamburgers.

Une acception plus rigoureuse du terme circonstanciel (ou "circonstant") pourrait se fonder sur la distinction sémantique entre arguments fonctionnels, comme en (13) et (14), et non-fonctionnels du V. La définition de la catégorie circonstant devient alors: les compléments qui ne sous-catégorisent pas le verbe, comme on les trouve dans les phrases (15) et (16).

(13) J'habite À Montréal.
(14) Il travaille aux chantiers maritimes.
(15) Il y a beaucoup de parcs À Montréal.
(16) Il prend le train tous les jours.

Cependant, la classe des compléments non-fonctionnels recouvre des constituants dont les comportements sont assez différents du point de vue de la syntaxe, particulièrement en ce qui concerne les possibilités de position dans la P. En effet, en (17) et (18), les compléments soulignés ont été déplacés bien qu'ils sous-catégorisent le verbe, (topicalisation); en (19), le syntagme À la place des hommes n'est pas fonctionnel tout en n'étant pas déplaçable à la gauche du verbe.

(17) Et À son père, elle a offert un bijou d'or.
(18) ... le professeur donnait des feuilles de première année aux autres et À Arnold elle donnait des feuilles de 2ème année (120 114 14).
(19) Guy veut construire des robots qui va travailler À la place des hommes 120 91 3).

Or, selon nous, la maîtrise du maniement des éléments mobiles de la phrase (appelés aussi autonomes) est un point crucial de l'acquisition de la syntaxe écrite de l'adulte. Déjà en ce qui concerne l'acquisition de la langue parlée dans les premières années de l'enfance, d'assez nombreuses recherches avaient souligné que l'ordre des constituants de la phrase semblait être une composante essentielle de l'interprétation sémantique. À propos de la langue écrite, les études qui existent tant sur l'anglais que sur le français sont encore plus formelles: la phrase semble avoir une

constitution très rigide chez les débutants - même si cette rigidité ne correspond pas toujours aux descriptions traditionnelles des phrases simples, notamment à propos de la place des expressions du temps - et n'acquérir que peu à peu une certaine souplesse, c'est-à-dire ne plus assigner au constituant sa fonction à l'aide du seul critère de sa position, soit le SN-Sujet en début de phrase, puis le V, puis le SN-Objet et les autres compléments. En acquérant plus de maturité linguistique, l'enfant condense davantage d'informations dans sa phrase, ce qui l'amène à jouer davantage sur les différentes possibilités d'assemblage des éléments syntaxiques, et en particulier, à antéposer des compléments. Or cette possibilité de plusieurs placements existe seulement pour certains syntagmes. Dans d'autres cas encore, la mobilité est possible mais restreinte par des questions de contrôle. La complexité d'un tel système devrait en faire un bon indice de maturité syntaxique.

Nous n'avons donc pas retenu la notion de circonstanciel, quelle qu'en soit la définition, pour nous appuyer au contraire sur le critère de mobilité qui a le mérite d'être syntaxique et relativement clair. Malgré tout, nous ne nous priverons pas d'y superposer des distinctions sémantiques dans la mesure où, comme le souligne Baylon (1973, p. 177): "Ce classement fondé sur le sens présente quelque utilité sur le plan pédagogique (apprentissage du sens de telle ou telle construction, initiation à des notions abstraites, logiques: conséquence, concession, etc.) et en stylistique, où le commentaire ne s'appuie pas seulement sur les fonctions syntaxiques mais aussi sur des considérations sémantiques". Dans la partie suivante, nous essaierons de mieux préciser ce que nous entendons par mobilité (ou autonomie).

Définir la mobilité

Les placements dans la phrase

La variabilité dans la position des différents composants de la proposition est assez grande; de plus, les possibilités de placement ne sont pas toutes du même type. En voici quelques exemples:

Il existe en effet des possibilités de choix AU NIVEAU DE LA PROPOSITION, comme dans les phrases (20) et (21), où le même syntagme peut indifféremment se placer au début, à la fin ou dans des positions diverses entre les constituants de la P, et ceci sans emphase particulière ou effet de style très marqué:

(20) a Jean a appris une bonne nouvelle ces jours-ci.
b Ces jours-ci, Jean a appris une bonne nouvelle.
c Jean a appris ces jours-ci une bonne nouvelle.
(21) a Il a comme ami un robot.
b Comme ami, il a un robot.
c Il a un robot comme ami.

On observe également, au niveau de la P, des possibilités d'inversion du sujet, dans les V à temps fini (phrase 22) ainsi que dans les constructions infinitives (phrase 23). On trouve parfois l'extraposition du complément du SN sujet (phrases 24 a et b).

(22) a Quand le temps d'aller au lit viendra.
b Quand viendra le temps d'aller au lit.
(23) a Il vit son professeur arriver.
b Il vit arriver son professeur.
(24) a Le temps est venu de dîner (520 747 7).
b Rien ne se passe d'anormal (520 821 5).

La variabilité des positions se manifeste aussi parfois AU NIVEAU DU SN, avec certains adjectifs épithètes, comme les exemples (25 a et b). Cependant, on ne pourrait pas, selon nous, parler de mobilité dans l'exemple 26) puisqu'ici il n'y a plus choix syntaxique mais sémantique.

(25) a un excellent dîner.
b un dîner excellent.
(26) a une petite fille.
b une fille petite.

AU NIVEAU DU SP, on remarque une possibilité de choix de positions après la préposition, comme dans les phrases (27):

(27) a Avec son fils aîné comme directeur, il peut dormir tranquille.

b Avec, comme directeur, son fils aîné, il peut dormir tranquille.

Il existe plusieurs placements possibles également au niveau du SV; la variabilité peut être de deux types: autour du participe passé, comme dans les phrases (28) et (29) ou, en cas d'attribut de l'objet, AVANT et APRES le SN objet (phrases 30):

(28) a Il les a complètement déroutés.
b Il les a déroutés complètement.
(29) a Elle les a vus tous.
b Elle les a tous vus.
(30) a On a jugé valable le projet.
b On a jugé le projet valable.

Les exemples de placement que nous venons de voir montrent qu'il est difficile de parler de mobilité sans définir ce que nous entendons par mobilité pour chacun des cas. Le domaine qui nous intéressera surtout est celui de la Proposition et du SV. C'est en fait le plus complexe. Tous les constituants de la proposition n'ont pas la même liberté d'apparaître dans diverses positions.

Un cas bien particulier est celui du Sujet et de l'Objet direct de la proposition. Dans l'exemple (22) l'on voit que le Sujet peut se trouver avant le Verbe, ou dans la position "habituelle" de l'objet, mais non, par exemple, entre l'auxiliaire et le participe passé, comme c'est le cas du constituant ces jours-ci dans les phrases (20). On ne dira pas des phrases comme (31):

(31) *Quand est le temps venu.

Il existe un ensemble d'autres contraintes, par exemple si le SV contient un SN-Objet, l'inversion n'est plus possible, comme en (32) et (33):

(32) a Je me demande bien quand Pierre écrira.
b Je me demande bien quand écrira Pierre.
(33) a Je me demande bien quand Pierre écrira la lettre.
b *Je me demande bien quand écrira la lettre Pierre.

c *Je me demande bien quand écrira Pierre ta lettre.

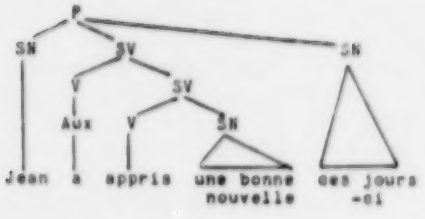
Ces contraintes montrent que les cas de déplacements qui impliquent des Sujets ou des Objets ont un statut spécial dans la grammaire. C'est pourquoi nous ne classerons pas la variabilité des positions SN-Sujet et Objet (comme dans les phrases 22 et 23) avec celle des autres constituants.

Les autres constituants ne forment pas pour autant une classe homogène pour la mobilité. On distingue souvent en grammaire traditionnelle et en grammaire générative deux types de compléments: les compléments du verbe (ou les compléments rattachés au SV) et les compléments de la proposition, en partie parce qu'ils ont des propriétés de mobilité différentes. Ainsi le complément d'objet indirect dans les phrases (34) ne peut occuper la position initiale que lorsqu'un contraste marqué est désiré - on parle alors de topicalisation dans des cas comme celui-ci où un complément d'"objet" (c'est-à-dire fonctionnel) est en position initiale de phrase.

(34) a Pierre prête un livre d'aventure à son voisin.
b Pierre prête à son voisin un livre d'aventure.
c À son voisin, Pierre prête un livre d'aventure.

Ce comportement se différencie de celui de constituants comme ces jours-ci dans les phrases (20) dont le placement en position initiale n'implique pas nécessairement un fort contraste. On pourrait expliquer cette différence à partir de la structure syntaxique des propositions. Le constituant à son voisin dans les phrases (34 a et b) serait un complément dominé par le SV, et la mobilité limitée à ce constituant. Le constituant ces jours-ci dans les phrases (20) serait un complément dominé par P, et sa mobilité limitée à ce constituant.

(35)



(36)

Pour remplacer et compléter cette division traditionnelle, nous avons été amenée à définir quatre types de compléments mobiles de manière un peu plus ad hoc à partir des diverses positions qu'ils peuvent occuper dans la phrase. Ils correspondent à quatre types de mobilité qui s'exercent dans les domaines de la P ou du SV, et que nous envisageons successivement:

1 - la mobilité totale dans la proposition
2 - la mobilité partielle sous P
3 - la mobilité dans le SV (autour du participe passé)
4 - la mobilité sous le SV (autour du SN objet).

La position des constituants mobiles sera définie par rapport à quelques points fixes. Nous ajouterons ultérieurement à ce classement une 5e catégorie pour la mobilité qui se manifeste dans le SP. Le verbe, et son auxiliaire le cas échéant, sont bien sûr deux premiers points fixes de la

phrase dont ils constituent le noyau essentiel. Nous avons vu précédemment que nous considérions la mobilité des SN Sujets et Objets comme un problème spécifique. Ce qui veut dire que ceux-ci constituent des points fixes dans la proposition lorsqu'il s'agit de déterminer la mobilité des autres compléments. Nous pouvons donc déterminer plusieurs positions par rapport à ces points fixes: avant le Sujet, entre le Sujet et le verbe, après le verbe, les deux dernières positions pouvant être subdivisées lorsqu'un auxiliaire ou un Objet sont présents. Comme nous aurons besoin de définir d'autres positions dans la phrase pour l'analyse du corpus, nous allons les présenter ici.

Le schéma (37a) ci-dessous reproduit les quatre points fixes, auxquels nous avons rajouté le point OI. Ce point (dont la forme rappelle le terme Objet Indirect) est en fait une étiquette pour tout complément non mobile. Il peut représenter n'importe quel type de complément en pratique. Il y aura donc 6 positions par rapport à ces points fixes. Dans le cas des compléments SV (c'est ainsi que nous analyserons les constructions à temps non fini sans sujet: *Ayant avec succès réussi l'examen*, *Pour connaître enfin où il a grandi - 520 777 4), nous adopterons les mêmes positions pour définir la mobilité dans le SV; nous n'aurons alors que cinq positions (la position 1 étant absente), comme en (37b).

(37a)

. Sujet . (Aux) . V . (OD) . (OI) .
1 2 3 4 5 6

(37b)

. (Aux) . V . (OD) . (OI) .
2 3 4 5 6

L'analyse des positions occupées dans la proposition par les constituants mobiles sous P se fera finalement selon les catégories suivantes:

1 - Position 1: position initiale dans la proposition, comme en (38a). Plusieurs constituants pourront d'ailleurs s'y succéder.

Par exemple, dans la phrase (38b), on a deux positions initiales soulignées. Toute une proposition placée en début de phrase fait partie de cette même catégorie:

(38) a Enfant, il allait y jouer (520 812 12).

b Après une longue périodes de Mathématiques, sa journée terminée, il se rend à la maison (120 25' 10).

2 - Position 2: entre le sujet et l'auxiliaire:

(39) (...) Une jeune fille, Josée, qui en 1975 a été congelé pour 25 ans... (520 784 2').

3 - Position 2/3: entre le sujet et le verbe, quand il n'y a pas d'auxiliaire, de façon à percevoir, en comparant les positions 2 et 2/3, des différences éventuelles de comportement qui pourraient être attribuables à la présence ou l'absence d'auxiliaire:

(40) Le jeune avait une seule fois dans sa vie tenté ce voyage.

4 - Position 3: entre l'auxiliaire et le verbe:

(41) On avait, pour aider les élèves, installé des robots à toutes les tables.

(Seront considérés comme auxiliaires uniquement les auxiliaires de conjugaison ETRE et AVOIR).

5 - Position 4: entre le verbe (à un temps fini ou non) et l'Attribut ou l'Objet direct apparaissant sous forme de SN, de constructions infinitives, de complétive ou d'interrogative.

(42) Les cours magistraux sont maintenant dispensé à travers un circuit régional de télévision (520 800 4).

(43) Nous aurons comme moyen de transport des bicyclettes, des chevaux, des bateaux... (320 388 8).

6 - Position 5: entre le SN Objet ou Attribut, s'il y en a un, et un autre complément (SP objet ou complément d'un autre type mais non déplaçable avant le verbe):

(44) Elle donnait des leçons, après l'école à ceux qui voulaient.

7 - Position 4/5: quand il n'y a pas d'Objet ou d'Attribut entre le verbe et un autre complément non déplaçable:

(45) Elle travaille les fins de semaine pour une agence touristique (530 855 9).

8 - Position 6: position finale de proposition, quel que soit le nombre de constituants; par exemple, il y en a deux en position finale dans la phrase suivante:

(46) On retrouve (...) un robot pour indiquer les objets cherchés (510 726 8).

On dira d'un constituant de la phrase qu'il est totalement mobile dans la proposition s'il peut, tout en satisfaisant aux conditions que nous allons poser, se placer au moins dans les deux positions 1 et 6 du schéma (37a) si le verbe est fini, ou dans les deux positions 2 et 6 du schéma (37b) si le verbe est non fini, car si le constituant mobile peut se placer dans ces deux positions, il peut également se placer dans chacune des autres positions de la phrase.

La mobilité partielle

À côté de la mobilité totale dans la proposition, nous avons été amenée à définir ce que nous avons appelé la mobilité partielle à partir de constructions qui permettent le placement d'un syntagme seulement de part et d'autre du Sujet, comme dans les phrases (50) et (51) c'est-à-dire seulement dans les positions 1 et 2 indiquées par le schéma (37a).

Nous n'avons pas considéré commencée en retard comme un constituant du SN quand il n'était pas restrictif. Si commencée en retard, la réunion ne formait qu'un seul constituant, les phrases (47) devraient être toutes les deux grammaticales:

(47) a Commencée en retard, la réunion n'a pas pu traiter tous les sujets.

b la réunion, commencée en retard, n'a pas pu traiter tous les sujets.

c *La réunion n'a pas pu traiter tous les sujets, commencée en retard.

(48) a *Ce rôti fera plaisir à notre invité, cuit à point (exemple donné par Bonnard).

b Cuit à point, ce rôti fera plaisir à notre invité.

c Ce roti, cuit à point, fera plaisir à notre invité.

(49) a *J'ai assisté à commencée en retard la réunion.

b J'ai assisté à la réunion, commencée en retard.

Dans notre corpus, le sens restrictif ou non du complément pouvait être parfois ambigu dans la phrase, surtout à cause du manque de ponctuation, mais il était éclairci sans difficulté par le contexte.

Certains constituants sont inséparables du V qu'ils suivent. On ne peut donc pas, dans la P, placer ces constituants (SP ou autres) ailleurs qu'après le verbe ou l'auxiliaire. On considérera alors qu'ils ne sont pas mobiles sous P, ou pas autonomes, comme dans les groupes soulignés en (50) et (51):

(50) Max a goûté au canard.

(51) Elle travaille plus que n'importe qui.

Il existe cependant des possibilités de choix de position dans le SV, pour d'autres types de constituants. On a retenu 2 types de mobilité dans le SV: l'une autour du participe passé, l'autre autour de la position SN objet. Le premier type pourrait se définir comme la possibilité pour un constituant d'être placé dans les positions 3 ou 4 du schéma (37), mais non en 1 ou 2, comme dans les phrases (52); ce choix n'existe que pour les constructions Auxiliaire + Participe passé (phrases 53).

(52) a Line a beaucoup voyage.

b Line a voyagé beaucoup.

c *Beaucoup Line a voyagé.

(53) a Line voyage beaucoup.

b *Line beaucoup voyage.

Le second type se caractérise par une possibilité de placement autour du SN objet (positions 4 et 5), dans des constructions à Attribut de l'Objet (voir chapitre 3), comme dans les phrases (54), et des constructions à double Objet (SN et SP), comme le montrent les phrases (55), et que nous avons déjà discutées.

(54) a Les déchets ont rendu invivable la vie (520 882 6).
b Les déchets ont rendu la vie invivable.

(55) a Pierre prête un livre d'aventure à son voisin.
b Pierre prête à son voisin un livre d'aventure.

Cet inventaire de la mobilité sous P ou sous le SV ne prétend pas être exhaustif; par exemple, nous ne disons rien du mouvement des quantificateurs et de leurs modificateurs, comme dans les phrases (56) et (57):

(56) a Il les a donnés tous à Paul.
b Il les a tous donnés à Paul.

(57) a Il a dû le recoudre presque sur toute la longueur.
b Il a dû le recoudre sur presque toute la longueur.

Par ailleurs, nous ne traiterons pas tous les types de mobilité que nous avons définis, notamment les placements autour du participe passé, qui semblent concerner particulièrement les adverbes.

Le quatrième et dernier type de mobilité que nous avons envisagé a pour domaine le SP. En général, dans le SP, il n'existe pas de possibilité de choix pour les constituants, à l'exception de phrases du type (58) ou (59):

(58) a (...) des robots avec leurs maîtres (humains) à leurs côtés (120 158 3).
b (...) des robots avec, à leurs côtés, leurs maîtres (humains).

(59) a (...) un lit rond avec une fourrure d'ours comme couvre-lit (520 722 17).
b (...) un lit rond avec comme couvre-lit, une fourrure d'ours.

Ces tours semblent être presque exclusivement limités aux SP en "AVEC" et peut-être aussi en "SANS":

(60) Ce sera difficile pour lui sans son frère et le reste de sa famille pour l'aider.

On identifiera la préposition et son complément SN comme éléments fixes. Ce qui laisse deux positions possibles pour l'autre constituant (les positions 1 et 2 dans le schéma (61)); un constituant sera mobile dans le SP s'il peut occuper l'une et l'autre positions:

(61) prép . SN .
1 2

Trois conditions reliées à la mobilité

Mais la mobilité n'est pas seulement une propriété de certaines classes de constituants dans la phrase (par exemple, le COI est mobile "en général" autour du SN objet); elle dépend aussi de la phrase particulière dans laquelle se trouve l'élément considéré. Pour l'enfant, même si un certain type de constituant est mobile en général, il peut se trouver inclus dans une phrase qui n'offre pas d'autres choix de placement; et ceci pour diverses raisons, notamment à cause de la longueur des groupes à l'intérieur de la phrase, du risque d'introduire une ambiguïté sémantique ou pour des raisons relevant de la structure thématique. Précisons maintenant les conditions que nous avons exigées pour dire d'un constituant qu'il était mobile.

Condition 1

La première condition sera reliée à une contrainte dont l'existence a été notée depuis longtemps (Blinkenberg, 1938, p. 180): la longueur du constituant, ou encore de ce que Cressot (1963) nomme (p. 168) "la cadence majeure", c'est-à-dire la disposition des constituants de la phrase par masses croissantes. Ainsi, dans une proposition ayant deux objets, l'objet secondaire est placé traditionnellement après l'objet direct, comme dans la phrase (62a); l'inverse est aussi possible, en particulier lorsque l'objet direct est aussi long ou plus long que le groupe objet secondaire (phrase 62b):

(62) a Pierre prête un livre à son voisin.
(62) b Pierre prête à son voisin un livre d'aventure.

Dans le cas des phrases comme (62), placer le SP avant le SN ou après ne pose aucun problème. Mais il est des cas où la longueur du constituant bloque la possibilité de pouvoir placer différemment les constituants, comme on le voit dans les phrases (63) et (64):

(63) a Il avait promis à mon frère qu'il reviendrait le lendemain.
b *Il avait promis qu'il reviendrait le lendemain à mon frère.

La longueur bloque (64b) tout en autorisant (64c) (exemple emprunté à Blinkenberg, pp. 180-181).

(64) a Il n'exigeait pas d'elles de liaison suivie.
b *Il n'exigeait pas de liaison suivie (,) d'elles.
c D'elles, il n'exigeait pas de liaison suivie.

D'ailleurs cette contrainte de longueur ne s'exerce pas seulement sur les objets du verbe, elle est beaucoup plus générale et se manifeste au niveau des divers constituants à droite des V, comme dans (65a) où l'on pourrait avoir (65b) et (65c) mais difficilement (65d), à moins d'allonger le SV comme dans (65e).

(65) a Louis a quitté sa demeure sur la terre pour aller s'installer sur Mars avec sa petite amie (530 857 3).
b Louis a quitté sa demeure sur la terre pour aller avec sa petite amie s'installer sur Mars.
c Louis a quitté sa demeure sur la terre pour aller sur Mars s'installer avec sa petite amie.
d *Louis a quitté sa demeure sur la terre pour aller sur Mars avec sa petite amie s'installer.
e Louis a quitté sa demeure sur la terre pour aller sur Mars avec sa petite amie s'installer pour six mois.

Autre exemple tiré du corpus: la phrase (66a):

(66) a Elle décide donc d'aller dormir quelques minutes sur son lit-éponge avant de commencer son étude pour ce fameux examen (530 855 13).

(66) b *Elle décide donc d'aller quelques minutes (,) sur son lit-éponge (,) dormir (,) avant de commencer...

Compte tenu de ces phénomènes, on s'est donc assuré dans chaque cas que le placement dans diverses positions du constituant considéré était bien possible sans entraîner de phrase agrammaticale ou difficilement acceptable parce qu'elle violerait ces principes de cadence majeure.

Condition 2

Une deuxième condition est liée aux changements sémantiques qui accompagnent la plupart du temps les permutations de constituants dans la phrase; cependant, certains sont de l'ordre de la nuance alors que d'autres sont ressentis comme fondamentaux. Parfois, le changement de position d'un constituant amène la possibilité d'avoir deux interprétations sémantiques différentes. Nous ferons appel à ces jugements d'ordre sémantique pour ne tenir compte que des déplacements qui n'entraînent pas de changement de sens essentiel ou qui n'introduisent pas d'ambiguité. Ainsi, en (67) a et b, le déplacement semble facilement possible alors qu'en (68), au réactodrome ne peut être antéposé sans changer aussi le sens de la phrase:

(67) a On monte en haut par un genre de métro qui est dans la montagne et qui prend deux minutes pour monter.

b On monte en haut par un genre de métro qui est dans la montagne et qui, pour monter, prend deux minutes.

(68) a Elle lui a donné un rendez-vous au réactodrome (120 40 10).

b Au réactodrome, elle lui a donné un rendez-vous.

De même dans (69 a et b), le déplacement de l'expression "par des machines" donne à la phrase une portée différente; alors que dans (70 a et b), une ambiguité est introduite par le déplacement. Dans ces trois derniers cas (68b, 69b et 70b), nous considérerons qu'il n'y a pas de mobilité possible des constituants soulignés.

(69) a Tout se fait par des machines.
b Par des machines, tout se fait.
(70) a Toute triste, la fillette quitta son amie.
b La fillette quitta son amie, toute triste.

Condition 3

Le déplacement ne doit pas amener de construction marquée mais conserver au contraire son allure normale à la phrase, c'est ainsi que, comme nous l'avons dit précédemment, la topicalisation ne sera pas considérée comme un cas de mobilité sous P. Pour donner un autre exemple, dans les phrases (71), on ne peut considérer comme déplaçable que le premier SP dans un hôpital:

(71) a Sa mère travaillait dans un hôpital comme assistante d'un chirurgien (320 460 7).
b Dans un hôpital, sa mère travaillait comme assistante d'un chirurgien.
c *Comme asssistante d'un chirurgien, sa mère travaillait dans un hôpital.
d *Dans un hôpital comme assistante d'un chirurgien, sa mère travaillait.

Si on compare les trois phrases (72) a, b et c, on constate que l'inversion du SP à Paris qui correspond à une topicalisation n'a pas le même statut dans les deux cas; en (72b) elle est impossible sans une intonation particulière: fort accent sur à Paris et irai suivis d'une pause importante, alors qu'en (72c) l'inversion ne nécessite pas d'intonation particulièrement marquée mais suppose pourtant l'intention de souligner une opposition. En (73), le placement de à Arnold avant le verbe ne se ferait pas s'il n'était pas contrastif; dans ces trois derniers cas, nous ne considérerons pas le placement du SP en position initiale comme naturellement possible à l'écrit.

(72) a J'irai à Paris.
b À Paris, j'irai.
c À Paris, j'irai si tu m'invites.

(73) Le professeur donnait des feuilles de première année aux autres et à Arnold, elle donnait des feuilles de 2e année (120 114 14).

Comme nous l'avons dit, nous distinguerons les topicalisations des autres constructions; mais elles sont peu nombreuses dans le corpus.

Cette question est liée de près à celle des pauses dans la phrase; les placements que nous considérerons comme possibles seront ceux qui, avec ou sans pause, c'est-à-dire non marqués stylistiquement à l'écrit, même si la construction semble, à la limite, possible dans la langue parlée pour donner une certaine emphase à un constituant, comme c'est le cas en (74):

(74) À mon bureau, je suis assis toute la journée.

Certains exemples marqués agrammaticaux peuvent effectivement être possibles à l'oral, à condition d'être associés à de forts contrastes sémantiques qui se manifestent par des pauses ou des intonations particulières; ces phrases seront exclues de notre analyse des déplacements possibles dans la phrase écrite.

Les limitations de la mobilité

On observe que même en respectant les définitions de la mobilité et les conditions qu'on a posées, certains déplacements ne peuvent pas se faire. Par exemple, dans le cas où se succèdent des compléments autonomes de même classe sémantique. L'analyse de certains types de phrases contenant des syntagmes déplaçables sous P soulève des difficultés. La phrase (75) par exemple, contient 3 SP qui peuvent être antéposés (75 b, c et d). Ces antépositions semblent possibles dans la mesure où le verbe vit reste chaque fois suivi d'un complément. Ainsi, on analysera la phrase (76) comme contenant 2 constituants mobiles dans la proposition, un 3e devant obligatoirement remplir la place fixe après V.

(75) a Luc vit avec ses parents, son frère Daniel âgé de 52 ans et sa mère Sylvie âgée de 48 ans dans une grande maison sur la rue Marc (320 444 6).

b Avec [toute sa famille], Luc vit dans une grande maison sur la rue Marc.

c Sur la rue Marc, Luc vit dans une grande maison avec [toute sa famille].

d Dans une grande maison, sur la rue Marc, Luc vit avec [toute sa famille].

Cependant, la phrase (76) est étrange bien que vit y soit suivi d'un complément.

(76) *Dans une grande maison avec [toute sa famille], Luc vit sur la rue Marc.

Il semble que la contrainte d'ordre sémantique qui entre en jeu ici soit que, dans une construction inversée qui compte aussi un complément en position normale, celui qui a la plus grande extension se place avant l'autre. Ce comportement s'observe avec les syntagmes locatifs mais également avec les temporels: ainsi (77) et (78) sont possibles quand le premier autonome inclut l'autre.

(77) a Où est-ce que Paul habite À Montréal? - Dans un duplex.

b *Où est-ce que Paul habite dans un duplex? - À Montréal.

(78) a Jeanne a travaillé pendant l'été plusieurs jours à sa maison.

b Pendant l'été, Jeanne a travaillé plusieurs jours à sa maison.

c *Plusieurs jours, Jeanne a travaillé à sa maison pendant l'été.

Un autre cas de limitation à la mobilité se rencontre avec certains verbes, comme vivre, qui ont plusieurs constructions, l'une absolue, avec sens restreint: Pierre vit (par opposition à ne vit pas), mais la plupart du temps, ils entrent dans une autre construction qui nécessite au moins un complément après lui, comme dans les phrases (79):

(79) a Il vit { à St-Marc. / avec sa famille. / de son travail. / bien. / dans une cabane. }

b *Il vit depuis six moins.

c { *À St-Marc / *Avec sa famille / *De son travail, / *Bien / *Dans une cabane / *Depuis six mois } il vit.

d *De son travail, il vit à St-Marc.

C'est seulement une fois cette position post verbale remplie que d'autres compléments peuvent éventuellement être déplacés. Il semble bien que dans ces cas les compléments post verbaux sont les arguments logiques du verbe, contrairement à ce qu'on observe dans les phrases avec le verbe travailler par exemple, où à part l'objet du verbe, tous les autres compléments sont déplaçables (phrases 81):

(80) a Il travaille la terre { depuis six mois. / avec son père. / pour vivre. / dans le jardin. }

Si bien que dans les phrases comme (75) ou (81), seul un des 2 compléments sera considéré comme mobile, l'autre - le premier après le verbe - étant considéré comme un complément fixe.

(81) Je vais vous raconter une journée d'un petit garçon de 13 ans qui se nommait Serge et qui vivait avec son père et sa mère à l'an 2000 (120 51 1).

Nature et valeur sémantique du complément mobile

Nous avons voulu vérifier si l'autonomie des constituants s'accompagnait d'une variété plus grande dans la nature des éléments

déplaçables. Par là, nous n'entendons pas que de nouvelles catégories de constituants fassent leur apparition à la faveur de la maturation, puisque toutes les catégories de constituants sont déjà présentes dans l'écrit dès le début du secondaire. Mais nous pensons qu'une catégorie très utilisée par les plus jeunes enfants, comme le SP nominal (40,3% de tous les compléments mobiles) pourrait ne pas augmenter aussi vite que d'autres catégories comme la proposition ou les constructions verbales mobiles (gérondives, participes et infinitives), qui ne représentent respectivement que 14% et 7%. La maturation syntaxique se manifesterait ainsi par une répartition plus équilibrée des constituants de diverses natures dans les diverses positions de la proposition. En ce qui concerne la nature de chacun des constituants, nous distinguerons 7 catégories de base qui recouvrent toutes les occurrences:

1 - les adverbes;
2 - les syntagmes nominaux (SN)[10];
3 - les syntagmes prépositionnels (SP), eux-mêmes subdivisés en SP dont la préposiiton est complétée par un SN (SP nominaux), SP dont la préposition est complétée par un infinitif (exemple: pour nettoyer les fruits (530 841 6)), et SP de la forme EN + PARTICIPE PRÉSENT, que nous appellerons gérondifs[11];
4 - les syntagmes adjectivaux;
5 - les P enchâssées contenant un verbe à temps fini dans lesquelles les compléments mobiles seront analysés de la même façon;
6 - les syntagmes verbaux avec verbe à l'infinitif;
7 - les syntagmes verbaux avec verbe au participe.

En troisième lieu, on a superposé aux deux précédentes l'analyse du corpus selon la classification sémantique traditionnelle des circonstanciels, en laissant de côté, bien sûr, tout complément qui s'avèrerait n'être pas déplaçable, ce qui est souvent le cas, par exemple, des compléments comparatifs. Nous avons retenu neuf des catégories les plus habituellement considérées: 1- temps, 2- lieu, 3- cause, 4- condition, 5- conséquence, 6- opposition et restriction, 7- but, 8- comparaison, 9- manière ou instrument; bien que certains syntagmes mobiles en POUR puissent avoir des valeurs temporelles ou consécutives, nous avons préféré

les faire entrer dans la catégorie 7 dans la mesure où la nuance de sens est parfois délicate à juger:

(82) Il faudra qu'ils travaillent forrent (sic) pour réussir à ne plus aller à l'école (120 163 6).

Nous avons réservé une dixième classe pour un ensemble de valeurs sémantiques plus rares et plus rarement répertoriées, telles l'accompagnement (avec sa meilleure amie), l'affirmation (bien sûr), l'addition (en plus de...), le propos (quant à ses études, pour ses loisirs, ...). Dans la classe 10 également, les bénéfactifs (tu travailles à leur place, tu le fais pour lui) ou encore les valeurs doubles marquées par des suites de prépositions (au sens général de préposition et de conjonction de subordination) telles que COMME SI (condition + comparaison), COMME PAR (comparaison + but), EXCEPTÉ POUR (restriction + but).

L'évolution des compléments mobiles dans les phrases des adolescents

Le phénomène de mobilité qui se révèle comme le plus évident, le plus important au cours du secondaire, et qui offre par suite plus de facilité pour l'étude de la maturation syntaxique à partir d'un corpus, est celui de la mobilité totale dans la proposition. Nous avons compté, dans les 10 573 propositions produites par nos 530 élèves du secondaire, 4 463 compléments qui répondaient aux trois conditions (tableau 2).

La première remarque d'importance est qu'on observe une augmentation des constituants mobiles de la phrase parallèlement à la maturité chronologique des adolescents. En effet, le nombre de syntagmes déplaçables par élève qui a écrit 20 propositions (exactement 19,9) augmente de 30% entre le secondaire I et le secondaire V: il passe de 36,8 pour 100 P en secondaire I à 40,9 en secondaire III et 47,8 en secondaire V. L'accroissement est donc dans notre corpus plus important après le secondaire III qu'avant lui (tableau 2). Si l'on examine maintenant la proportion de constituants déplaçables par unité (de communication), on constate qu'elle augmente davantage: 35% entre le secondaire I et le secondaire V. L'allongement de l'unité (qu'elle s'appelle "de communication" ou "T-Unit"),

est un phénomène observé dans de nombreuses études (Loban, Hunt, Watts, Mc Carthy, les Heider, Davis, Dubuission et al. etc.). La multiplication des syntagmes autonomes dans l'unité serait donc une des explications de cet allongement.

Un autre résultat d'ensemble intéressant est que ce sont les constituants mobiles de toutes les catégories grammaticales qui sont davantage représentés à la faveur de la maturation, à l'exception du SN qui décroît nettement dans le corpus bien que de façon non significative (-12%, tableau 3).

En troisième lieu, à propos de la position des compléments mobiles dans la proposition, on constate essentiellement que les positions internes sont peu occupées (434 sur 4 463), mais connaissent une augmentation très importante (75%, tableau 9). d'autre part, les enfants ne placent pas en tête de phrase une plus grande proportion des constituants mobiles qu'ils utilisent. On constate même, dans notre corpus, une diminution de 15% de la fréquence des constituants autres que Sujets placés à l'initiale tandis qu'en finale, au contraire, la proportion augmente (11%, tableau 11).

La nature des constituants mobiles

Le plus courant est LE SYNTAGME PRÉPOSITIONNEL. À tous les niveaux, il est beaucoup plus répandu que les autres catégories syntaxiques puisqu'il représente plus de 53% des compléments mobiles (SP nominaux plus SP infinitifs) et 2,5% de plus si on ajoute le gérondif (tableaux 5 et 6).

Quant au nombre de SP déplaçables contenus dans la proposition, on constate une augmentation importante: 37%, soit davantage que l'augmentation moyenne des compléments mobiles par proposition (tableau 3d). Le SP nominal à lui seul connaît une croissance encore plus importante de 44%, et qui est régulière d'un niveau à l'autre, contrairement aux P mobiles par exemple, comme on va le voir. C'est le type de constituant privilégié des enfants du secondaire, depuis le début jusqu'à la fin de la scolarité.

L'ADVERBE se situe au 2e rang en importance puisqu'il contribue à 17% des occurrences de constituants mobiles. Il augmente de manière importante: de 46% par proposition, c'est-à-dire beaucoup plus que la moyenne (qui est de 30%, tableaux 3a et 5a).

Le troisième type de constituant mobile le plus fréquent est LA PROPOSITION, qui représente pour les trois niveaux 13% des occurrences des constituants mobiles. Mais le rapport des P mobiles (finies et participes) à l'ensemble des P du corpus ne croît que faiblement et dans une proportion qui n'est d'ailleurs pas statistiquement significative: 11% (tableaux 4e et 6). S'il existe, cet accroissement survient surtout entre les secondaire I et secondaire III (tableau 3c et 5c). Parmi les P enchâssées mobiles et non mobiles, la proportion des P mobiles, qui en constitue plus du quart, a tendance à diminuer de manière assez nette (de 22%), passant de 35% à 27% (tableau 70).

Hunt (1965, p. 80) quant à lui, a fait sur la langue anglaise au secondaire des observations très proches des nôtres sur le français. Il relève que les P mobiles passent de 93% en 8e année à 100% en 12e (il prend cette dernière année comme référence); adoptant la même base, nous aurions aux mêmes niveaux: 92,1% en secondaire I et 100% en secondaire V. Hunt est le seul à parler explicitement d'une classe de propositions circonstancielles mobiles ("movable adverb clauses", p. 80) mais sans prendre toutefois la mobilité comme critère; il fait simplement l'équation P circonstancielle = P mobile; il garde donc quelques subordonnées qui ne sont pas mobiles - les comparatives - parce qu'elles "sont classées communément comme circonstancielles" (p. 73).

Cette faible augmentation souligne un phénomène intéressant: la P mobile contribue peu à l'accroissement général de la quantité des compléments mobiles au secondaire; le développement des possibilités de déplacement dans la phrase se fait surtout à l'aide d'autres constituants qui sont généralement plus courts, plus économiques en termes de nombre de mots, comme l'adverbe ou le SP nominal, les constructions participes et gérondives. Au contraire, au primaire, Dubuisson et al. avaient constaté une augmentation considérable (110%) des P circonstancielles, passant de

12,8% en 2e année à 27% en 6e année (par rapport au total des circonstants). Même s'il est difficile de comparer ces résultats aux nôtres, il paraît vraisemblable que l'augmentation est beaucoup plus importante au primaire qu'au secondaire. Un plus grand nombre de P circonstancielles dans le corpus du primaire peut s'expliquer aussi par le type de texte que les enfants ont eu à composer: expliquer les règles d'un jeu, qui demande d'établir davantage de relations temporelles ou spatiales que le texte narratif qu'ont écrit les adolescents de notre échantillon. Ces variations du matériel linguistique selon le type de discours ont été soulignées maintes fois depuis la taxonomie de Jakobson (1963) sur les fonctions du langage (voir notamment Bronckart, 1985 et Schneuwly, 1988).

Les CONSTRUCTIONS PARTICIPIALES, que leur verbe ait ou non un Sujet ou un contrôleur présent dans la P, c'est-à-dire des phrases comme (83), (84) ou (85), sont moins fréquentes dans notre corpus (155 occurrences, tableau 4a); les GÉRONDIFS sont encore moins nombreux (111 occurrences, tableau 4c). C'est peu sur 4 463 constituants mobiles; c'est énorme cependant si on compare aux 4 occurrences totales sur 1 646 circonstants que Dubuisson et al. (1981-82, p. 94) avait recensé pour tout le primaire.

(83) Les vêtements ne sont plus à base de pétrole, les réserves étant presque épuisées (530 869 6).

(84) Rendu près de la porte, elle s'ouvre automatiquement et se referme (320 508 12).

(85) Aussitôt levé la gouvernante robot rentre dans la chambre pour habiller Pierre (320 389 6).

À elles deux, les constructions participiales et gérondives constituent 6% des compléments autonomes et s'accroissent respectivement de 50% et de 110% par proposition entre les secondaires I et V (tableaux 6 et 4). Une partie des constructions participiales sont des constructions verbales dont le Sujet est présent dans la proposition, comme en (83), mais leur nombre est très limité (37 occurrences) et n'évolue pas, tandis que l'autre partie est constituée de P dont le Sujet n'est pas présent, comme en (84) et (85). Les gérondifs sont également des constructions verbales dont le Sujet logique est absent. L'absence de Sujet

en surface semble créer de plus grandes difficultés syntaxiques aux plus jeunes, puisqu'en regroupant les deux catégories qui présentent cette particularité, on observe le passage de 1,9% par P en secondaire I à 3,2% en secondaire V, c'est-à-dire une progression de 71% (tableaux 4 et 6). Il s'agit là d'une des plus fortes croissances que nous ayons relevées, mais il est à noter qu'elle ne se manifeste que tardivement dans la scolarité, entre les 3e et 5e années du secondaire, la légère diminution constatée entre les niveaux I et III n'étant pas significative.

Quant AUX SN, ils sont les seuls, nous l'avons vu, dont la fréquence diminue avec l'âge dans nos textes: ils passent de 11% des compléments autonomes en secondaire I à seulement 7,4% en secondaire V, soit 33% de moins. Ce qui signifie que le nombre de SN mobiles par proposition baisse de 12% (tableaux 3b et 5b). L'opposition qu'on vient de relever dans l'évolution des SN et des SP nominaux mobiles (l'un étant moins fréquent chez les plus âgés, l'autre celui qui augmente le plus), si elle est assez surprenante au premier abord, semble simplement correspondre à un glissement d'une catégorie à l'autre. Le regroupement des deux catégories montre qu'elles se compensent à peu près (tableau 7). Nous verrons (p. 91) l'interprétation qu'on peut donner de ces faits.

Si l'on compare finalement la distribution des différentes catégories syntaxiques mobiles entre les deux niveaux extrêmes de notre étude, c'est-à-dire secondaire I et secondaire V, on ne constate pas de différences très marquées, le choix de l'une ou de l'autre étant sans doute davantage dépendant de la structure de la langue ou du sujet abordé que de la décision du scripteur (tableau 8). Cependant, il est remarquable que dans deux cas, chez les plus âgés, on observe une moins grande fréquence par rapport à l'ensemble des constituants autonomes: il s'agit du SN et de la P à temps fini. Au contraire, deux catégories sont en expansion nette au cours du secondaire: il s'agit du syntagme prépositionnel et encore plus des constructions verbales sans Sujet propre (gérondives et participes).

Nos conclusions diffèrent de celles du primaire sur deux points majeurs. En effet, Dubuisson et al. (1981-82, p. 94) observent une diminution importante des SP (de 73,2% à 55,6% de l'ensemble des

circonstants) accompagnée d'une augmentation de la fréquence des P circonstancielles qui fait plus que doubler (+111%, passant de 12,8% à 27%). Mais il faut se rappeler que le texte était de type informatif alors que les nôtres sont narratifs.

Nous prévoyions que la maturation syntaxique s'exprimerait non seulement par une plus grande utilisation des constituants qui ont la possibilité de se placer dans des positions diverses de la phrase, mais également par une plus grande variété dans leur placement. C'est ce dernier point que nous examinons maintenant.

Des positions qui évoluent avec l'âge

Les résultats concernant la position dans la phrase des constituants déplaçables sont particulièrement intéressants. D'abord, on constate que les positions finales et initiales sont très favorisées par les élèves de tout le secondaire (plus de 90% de toutes les occurrences des compléments mobiles, tableau 11). Chez les plus jeunes, les compléments mobiles ont tendance à se placer davantage à l'initiale pour, plus tard, se distribuer plus souvent entre la finale et les positions internes de la phrase. On a compté, en effet, davantage de constituants mobiles en position initiale qu'en position finale en secondaire I (649 et 561) alors que l'observation s'inverse pour le secondaire V (828 et 932). On peut donc reprendre pour le français la remarque que Hunt appliquait seulement aux P à l'initiale, mais en l'élargissant cette fois à l'ensemble des compléments mobiles: "choisir cette position ne peut guère être considéré comme une marque de maturité" (p. 82).

Ces résultats contredisent ceux de Patrice (1979) qui découvre une augmentation de l'antéposition de "l'expression de la circonstance" qui atteint 66% par UC entre secondaire I et secondaire V alors qu'en faisant le même calcul nous n'obtenons que 13%. Une différence d'une telle ampleur entre des textes de même type (récit) pourrait peut-être s'expliquer soit par le petit nombre de sujets de son corpus (30 élèves à chaque niveau), soit par les caractéristiques des élèves eux-mêmes, que l'auteur ne précise pas.

Pour le niveau primaire, Dubuisson et al. (1981-82) arrivaient aux conclusions suivantes, en considérant l'ensemble des circonstants: de la 2e à la 5e années, approximativement un quart d'entre eux étaient placés en position initiale et trois quarts en finale, alors qu'en 6e année, on atteignait presque un tiers à l'initiale. On observait là un progrès dans l'utilisation de la première position, (le texte analysé, on s'en souvient, n'était pas un récit mais un texte informatif: des règles du jeu; la portée d'une comparaison avec nos propres résultats s'en trouve compromise).

Dans notre corpus, on relève que toutes les positions, sans exception, sont remplies par un nombre de plus en plus grand de constituants autonomes. Les compléments dans la position initiale sont presque aussi nombreux qu'en position finale (tous les deux autour de 45% des occurrences de compléments mobiles). Mais la position initiale augmente en fait beaucoup moins que la moyenne; en effet, par rapport à l'ensemble des mobiles, elle décroît de 15% alors que la position finale augmente de 11% entre les secondaire I et secondaire V (tableaux 11a et 11b).

La position finale ne se développe donc pas autant que l'initiale régresse. La différence correspond à la place prise par les autres positions dans la phrase et manifeste une tendance à diversifier l'ordre des constituants. Les compléments autonomes dans les positions internes (c'est-à-dire les positions 2 à 5 qu'on a définies ci-dessus, p. 78), sont beaucoup plus rares à tous les niveaux, tout en comptant pour près de 10% des positions des compléments mobiles du corpus (434 occurrences, tableau 11c). Elles subissent une évolution particulièrement nette puisque le nombre de compléments qui les occupe s'accroît de 75% par proposition (tableaux 9 et 11).

La plus grande maturité syntaxique des adolescents les plus âgés se manifeste ici par un progrès marqué dans leur possibilité de rompre l'ordre des mots traditionnel. Les constructions comportant des constituants autonomes placés ailleurs qu'à l'initiale ou en finale n'ont pas été étudiés dans les travaux que nous connaissons, à l'exception de ceux de Dubuisson et al. (1981-82, p. 94) qui ne portent pas sur l'écrit au secondaire. Leurs résultats nous concernent pourtant, puisqu'ils montrent

que sur les 1 646 circonstants qu'elles ont relevés entre les 2e et 6e années du primaire, seulement 14 étaient placés en positions internes, soit moins de 0,9%, ce qui tend à confirmer que ce type de constructions présente des difficultés particulières qui ne seront surmontées que plus tard dans l'adolescence.

Mais parmi ces positions internes, toutes n'ont pas la même faveur auprès des enfants. La plupart des constituants autonomes se retrouvent APRES le verbe, dans les positions 3, 4 et 5 (7,6% des compléments mobiles). Dans cette position, le nombre moyen de compléments mobiles par proposition croît de 73% et leur proportion par rapport au total des compléments autonomes croît de 33% (tableaux 10b et 12f). La position interne la plus souvent choisie (position 4) se situe après le verbe fini et avant l'Attribut ou l'Objet, que l'Objet soit un SN ou une construction infinitive; en secondaire V, on trouve pour la première fois 8 occurrences de complétives dans cette position. Au secondaire V, l'occupation de la position 4 augmente de 85% par proposition (tableau 10c).

Nous n'avons que 95 occurrences dans le corpus de compléments autonomes situés entre le Sujet et le verbe (ou l'auxiliaire), c'est-à-dire dans les positions 2 et 2/3 que nous avions définies; pourtant, leur fréquence augmente de 85% par proposition entre le secondaire I et le secondaire V (tableau 10a).

Nature et position des constituants mobiles

La nature des constituants mobiles conditionne dans une certaine mesure leur position. Les SP dans leur ensemble constituent la majorité des compléments déplaçables (53,4%, tableau 5d). Les SP nominaux (44% des déplaçables) se trouvent dans toutes les positions, de même que l'adverbe (17% des déplaçables); mais ce sont les seuls. Les autres compléments sont plus contraints dans leurs placements. Par exemple, les SP infinitifs ("après avoir mangé"), et les SP gérondifs ne se retrouvent qu'au début et à la fin des P. C'est également le cas des P mobiles (et 50% de plus à la fin qu'au début, tableau 17). Les SP nominaux en position finale sont plus nombreux qu'à l'initiale (50% de plus

également); leur proportion en finale par rapport au total des compléments mobiles augmente de 21%, ce qui correspond à une croissance importante de 57% par proposition (tableau 16). Le nombre d'occurrences de SP à l'intérieur de la phrase est beaucoup plus faible. Pour donner un ordre de grandeur, on a 977 SP à l'initiale dans le corpus, 1 356 en position finale, et seulement 166 à l'intérieur. On constate cependant que le nombre moyen de SP internes par proposition augmente de 59% entre secondaire I et secondaire V avec, dans notre corpus, un sommet en secondaire III; la diminution qui suit n'est pas significative (tableau 16).

Les seuls constituants qui avaient été véritablement observés dans les recherches antérieures étaient les P enchâssées mobiles. Hunt (1965) avait montré à propos des circonstancielles que "les 4e années choisissent beaucoup plus souvent la position initiale que les 8e ou les 12e années" (p. 82). La tendance est la même chez les francophones de notre corpus, on constate une diminution de la présence de la P mobile en position initiale par rapport au total des compléments mobiles (-24%, tableau 17). De plus, ce déclin en position initiale se produit surtout entre le secondaire III et le secondaire V, alors qu'il semble exister une certaine stabilité dans les années antérieures (tableaux 17a et 17b).

Sur le total des syntagmes adverbiaux déplaçables, les proportions de ceux qui sont à l'initiale et en finale restent plutôt stables d'une année à l'autre par rapport au total des compléments mobiles, ce qui signifie qu'ils augmentent au même rythme (tableaux 19a et 19b). Au contraire, dans les positions internes en secondaire V, le nombre moyen de SAdv mobiles par P croît de 100% et leur proportion par rapport au total des compléments mobiles de 53%. C'est donc la catégorie syntaxique qui connaît le plus fort développement dans ces positions.

Le SN mobile se place surtout au début (67% du total des SN, tableau 20), et nous verrons qu'il indique presqu'exclusivement le temps. Dans cette position cependant, sa fréquence décroît de façon importante par rapport à l'ensemble des constituants mobiles (46%) alors qu'elle reste à peu près stable en finale.

Arrêtons-nous un instant sur le comportement des SN qui forment le seul type de complément dont l'importance au sein des constituants mobiles semble diminuer beaucoup avec la maturation entre les niveaux I et V (33%, tableau 5b). On a constaté que cette baisse affectait surtout la position initiale qui regroupe 2/3 des SN. Chez les plus jeunes, c'est presque les 3/4 des SN qui sont à l'initiale pour atteindre 60% seulement en secondaire V (tableau 20). De plus, presque tous les SN mobiles du corpus sont des SN qui indiquent le temps (368 sur 386, soit 95%) et leur fréquence sur le total des constituants autonomes diminue de 35%; on peut donc conclure que ce sont surtout les SN temporels en position initiale qui sont moins fréquents.

Les constructions participiales, peu nombreuses, se placent beaucoup à l'initiale également (112 occurrences sur 155, tableau 23); puis dans notre corpus, elles semblent subir un déplacement en secondaire V vers la position finale puisqu'on constate chez les plus âgés une légère diminution de l'initiale (d'ailleurs non significative), tandis qu'apparaissent 24 de ces constructions en finale alors qu'il n'y en avait qu'un total de huit aux niveaux I et III. On retrouve peut-être là la tendance des marques du temps déjà notée pour le SN, car la plupart des constructions participiales sont des temporelles en secondaire I et III: après avoir terminé, le soir venu. Ces dernières ne représentent plus en secondaire V que le tiers des participiales alors que la proportion de la manière augmente.

Même mouvement pour les constructions gérondives, au nombre de 111, qui passent de 2/3 en position initiale à moins de la moitié, tandis que le temps, qui représentait près de 5/6 des gérondifs n'en représente plus que la moitié en secondaire III et en secondaire V. Elles sont presque multipliées par 5 en finale.

Enfin le SAdj est très peu mobile: on n'en a trouvé que 20 totalement mobiles dans la proposition et 3 partiellement mobiles (tableau 4b); on en compte autant à l'initiale qu'en finale.

L'intervention du sens

On a vu que dans les phrases des enfants du secondaire, le nombre des constituants mobiles ou autonomes augmentait de 30% entre secondaire I et secondaire V. Comment se répartissent les différentes valeurs sémantiques de ces compléments et quelle est leur évolution? Il a été souligné à maintes reprises que les aspects de l'expérience retenus dans un discours ont une incidence sur les types de structures utilisées pour en rendre compte, bien que, sans qu'on ait cerné la question avec précision, on sache empiriquement que cette incidence est relative et limitée. Exposer une recette de cuisine ou un mode d'emploi induira certainement davantage de compléments de manière et de constructions infinitives ou impératives; mais quelles seront les conséquences sur l'utilisation des SP, des complétives ou de l'ordre de constituants dans la phrase? On peut donc supposer - et certains travaux, comme ceux de Goldberg (1976) et François (1978), par exemple, le confirment pour le français - que le sujet traité conditionne, au moins dans une certaine mesure, les valeurs sémantiques des divers compléments autonomes apparaissant dans les textes. Comme le sujet que nous avons proposé aux écoliers était le même pour toutes les années du secondaire, dans les compositions que nous avons recueillies, il pouvait être instructif de noter si les détails retenus par les enfants variaient avec l'âge. On pourrait s'attendre en effet qu'au cours de la maturation, et parallèlement au développement cognitif, les élèves décrivent des aspects plus variés de la situation qui leur a été proposée. On prévoyait évidemment que l'aspect temporel serait prépondérant puisque d'une part, le sujet comportait des éléments de récit et que d'autre part, il pouvait se comprendre comme une comparaison entre deux époques; et c'est en effet ce qui s'est produit. La répartition sémantique d'ensemble pour les compléments déplaçables est la suivante:

temps:	44,8%	opposition:	2,8%
lieu:	14,3%	condition:	2,2%
manière:	9,9%	comparaison:	2,1%
but:	9,7%	conséquence:	1,1%
cause:	5,3%	autres:	7,8%

Toutes les valeurs sont plus représentées en secondaire V qu'en secondaire I puisqu'il y a davantage de compléments mobiles. Cependant,

les accroissements sont inégaux, depuis le but avec seulement 7% par proposition, jusqu'à la manière qui augmente de 128% (tableaux 13 et 15). Les constituants à valeur temporelle représentent presque la moitié de tous les autonomes à tous les niveaux, et les constituants à valeur locative plus de 14%. Sur le total des compléments mobiles, la proportion des compléments de lieu est remarquablement stable alors que celle des compléments de temps diminue légèrement, - mais de manière non statistiquement significative - essentiellement au profit de l'indication de manière (et instrument, puisque nous n'en avons fait qu'une seule catégorie) qui fait un bond considérable (de 75%), surtout entre le secondaire III et le secondaire V: sa proportion par rapport aux P augmente de 128% (tableaux 13 et 14).

Les constituants mobiles conditionnels, consécutifs, oppositifs et comparatifs sont faiblement représentés: aucun ne dépasse les 2,8% de l'ensemble des mobiles; leur nombre moyen par P n'augmente pas de façon significative, même s'il est de 18% de plus en secondaire V dans le corpus (tableau 15). On ne peut guère tirer de conclusion pour chacun d'entre eux, les changements d'une année à l'autre n'étant pas significatifs. Ils sont de plus presque exclusivement situés à l'initiale et en finale. Les constituants autonomes indiquant le but se placent surtout en fin de phrase (les 4/5).

Les notations de cause augmentent peu en position finale (7% par proposition); comme on en trouve au total 23% de plus par P en secondaire V, l'accroissement semble se faire surtout dans les autres positions (tableau 13c).

Si on compare maintenant la répartition des différents constituants selon leur valeur sémantique aux trois niveaux, on remarque que le seul sens qui est représenté de manière significative par des compléments mobiles de toutes natures est le temps. 36% des SP mobiles sont des SP temporels; contrairement aux SN de temps, ils ne diminuent pas avec la maturité des enfants, mais augmentent un peu plus que la moyenne des compléments mobiles: 34% par proposition.

Les gérondifs sont peu nombreux en secondaire I mais augmentent beaucoup (110%, tableau 4); ils donnent surtout des indications de temps en secondaire I (les trois quarts) et en secondaire III et V, le temps diminue au profit des gérondifs de manière (environ un tiers). Il en est de même des constructions participiales (155) qui sont essentiellement temporelles en secondaire I et secondaire III (près de 80%). En secondaire V, c'est plus diversifié: temps: 51% (40 occurrences), manière: 14 occurrences, cause: 9 occurrences, conséquence et autres (classe 10).

Tout comme l'ensemble des P enchâssées mobiles qui sont relativement stables d'une année à l'autre par rapport au total des propositions (tableau 6), les P temporelles ne manifestent pas d'augmentation significative. Les autres enchâssées sont peu nombreuses et ne montrent pas d'évolution notable, à part l'oppositive, rarissime en 1ère secondaire et encore très rare en 5e année.

Les constituants autonomes de la classe 10 ne permettent pas beaucoup de conclusions étant donné leur hétérogénéité, bien qu'ils constituent 8% du corpus des compléments mobiles.

En examinant la répartition des divers types de constituants selon leur sens, on observe que l'éventail disponible aux élèves est moins ouvert chez les plus jeunes. Dans les dix classes sémantiques que nous avons retenues, on trouve 24 catégories syntaxiques en secondaire I et 37 en secondaire V, réparties de la façon suivante:

- pour les locatifs, 2 catégories syntaxiques en secondaire I et III (SP et SAdv), 5 en secondaire V (+ SN, P, participiales)
- pour les consécutifs, 3 catégories en secondaire I (SP, SAdv, P), 4 en secondaire V (+ SP inf, constr. part, gérondifs)
- pour les conditionnels, 1 catégorie en secondaire I (P finies) et 3 en secondaire V (SAdv, P non finies, SP inf)
- pour la manière, 6 catégories en secondaire I et 8 en secondaire V
- pour les autres valeurs (classe 10), 2 catégories en secondaire I et 6 en secondaire V.

En ce qui concerne la cause et l'opposition, on relève un nombre égal de catégories syntaxiques (5) aux secondaires III et V. Il est deux cas où il y a une catégorie de plus en secondaire I: ce sont le but et la comparaison.

Même si l'apparition en secondaire V de treize nouveaux types de constituants ne concerne en fait qu'une quarantaine d'occurrences en tout, elle nous paraît révélatrice d'une plus grande souplesse de l'expression chez les sujets les plus mûrs par l'emprunt d'un plus grand nombre de strutures pour exprimer une information équivalente. Mais elle est révélatrice aussi du fait que ou bien la maturation syntaxique de l'écrit est encore en pleine évolution chez les jeunes qui quittent l'école secondaire, et plus tard la plupart d'entre eux maîtriseront l'éventail complet des structures syntaxiques disponibles, ou bien, ce qui nous paraît plus vraisemblable, seuls certains adolescents, plus tard jeunes adultes, ont accès à certaines structures, pour des raisons que la sociologie et la psychologie du langage, ou la linguistique du texte, expliqueront peut-être.

Si on décèle d'une part la tendance de certaines catégories syntaxiques à se charger de valeurs sémantiques particulières, il existe également une relation entre certaines valeurs sémantiques et leur position dans la proposition. On a déjà mentionné par exemple la fréquence de l'apparition des notations temporelles à l'initiale des phrases, pour des raisons de progression dans le récit. Nous avons relevé le fait que le SN temporel se place presque toujours à l'initiale.

Les compléments mobiles indiquant le lieu sont plus nombreux en finale (plus de la moitié), le reste se situant surtout à l'initiale. Sur le total des trois niveaux, il y a très peu de cas dans les autres positions: 47 sur 640, mais leur présence est plus importante en secondaire V. Les compléments déplaçables de manière et d'instrument se retrouvent dans des positions très variées, comme le temps. Ces compléments, qui étaient, au secondaire I, peu nombreux dans les positions initiales et intérieures (41 occurrences), s'accroissent beaucoup en secondaire V (ils triplent). Les constituants mobiles à valeur causale se situent pour les 3/4 en finale et l'on n'observe pas, dans cette position, de progression notable d'un

niveau à l'autre. Dans les autres positions cependant, ils sont plus fréquents en secondaire V. Les notations de but ne connaissent d'évolution significative ni à l'initiale ni en finale.

Les cas de mobilité partielle

La mobilité totale dans la proposition est vraiment le type de mobilité qui donne lieu aux observations les plus nombreuses et variées; la mobilité partielle et les autres types de mobilité se manifestent infiniment moins souvent dans l'écrit des adolescents de l'école secondaire. L'exploitation de la mobilité partielle dans la P, que nous avions définie (ci-dessus, p. 84) comme la possibilité de placement d'un syntagme de part et d'autre du Sujet seulement, c'est-à-dire exclusivement dans les positions 1 et 2 du schéma, ne s'est retrouvée que six fois dans tout le corpus. Les phrases (86) à (88) en soit trois exemples:

. Sujet .
1 2

(86) Sur une certaine plante bleue appelée la terre, une petite fille nommée Délina, agée d'une douzaine d'années, dort paisiblement les yeux ouverts dans un lit "Ultra-violet" et bordés de coussins de "Plutonium" (120 39 1).

(87) Endormit Charles fit un rêve irrévocable, situé en l'an 2000 (520 809 1).

(88) Une assiette, flottant sur les airs, s'approcha de la table (530 851 7).

Les placements de l'Attribut sont limités par des contraintes sémantiques; mais il existe de nombreuses constructions comme les phrases (89) à (91) comportant également un Attribut du Sujet mais dont les positions sont entièrement libres dans la proposition, et qui pour cette raison, ont été inclus dans la mobilité totale.

(89) les yeux fixes et l'air troublé, Cerpins tourne son tube tabagique dans le cendrier (530 837 1).

(90) Les gens se promènent dans la rue tous habillés de la même façon (520 797 1).

(91) Dehors, les piétons, une partie du visage recouvert d'un masque, circulent sur les trottoirs (530 830 11).

Nous avions défini un type de mobilité dans le SV qui s'appliquait aux mouvements de constituants de part et d'autre de la position Objet sans autre possibilité de placement dans la phrase. Les exemples correspondants étaient les phrases que nous reprenons en (92) et (93):

(92) a Les déchets ont rendu invivable la vie (520 882 6).
b Les déchets ont rendu la vie invivable.

(93) a Pierre prête un livre d'aventure à son voisin.
b Pierre prête à son voisin un livre d'aventure.

Le cas de "double Objet", comme dans les phrases (93) sont peu nombreux (70) et là-dessus 38 ont été déplacés, c'est-à-dire se succèdent dans l'ordre SP Objet - SN Objet (tableau 28); dont il faut déduire 18 (7 - 4 - 7) où il n'y a pas possibilité réelle de choix car l'Objet est une P dont la longueur soumet le constituant SP à l'obligation de se placer avant elle, comme en (94):

(94) Sonia écrit à son ami qu'elle est malade depuis une semaine (320 433 5).

Quant aux cas de mobilité dans le SV qui déplacent l'Attribut de l'Objet autour de la position Objet, ils se sont avérés tellement peu fréquents que nous nous contenterons de noter les occurrences: 2 en secondaire I, 4 en secondaire III et 9 en secondaire V (3 SP et 5 SAdj); en voici quelques exemples:

(95) Sébastien trouve ce moyen de transport accomodant (120 35 10).

(96) Les sports que Sylvain préfèrent sont le ski alpin en hiver et le football en été (530 758 10).

La situation est très semblable pour les placements à l'intérieur du SP: nous en avons relevé 5 en secondaire I, 4 en secondaire III et 8 en secondaire V, soit un total de 17 dont voici des exemples:

(97) Sortons de l'école, avec Anatole comme guide (120 181 8).

(98) J'aperçois une photographie avec une automobile dans un coin (530 865 5).

De ce nombre très réduit de données pour tous les cas de mobilité limitée que nous venons de voir (dans la P, le SV et le SP), on peut au moins déduire deux remarques: soit ces types de placements correspondent à une possibilité qui est, en général, relativement peu utilisée dans la langue même en général, soit ce sont des ressources auxquelles les jeunes n'ont pas souvent recourt spontanément pour l'écrit, bien qu'elles soient couramment utilisées à l'oral. Seules d'autres études reposant non seulement sur une analyse de corpus mais aussi sur une expérimentation systématique, pourraient nous éclairer sur ces questions et sur le degré de maîtrise de ce type de structures par les adolescents. Quoiqu'il en soit, malgré leur petit nombre leur évolution globale est très nette: 58% d'augmentation de leur fréquence entre la 1ère et la 5e année du secondaire (tableau 28).

Une évolution différentielle des compléments mobiles

Pour conclure, revenons au point de départ: le contraste entre la rigidité de la structure de la phrase chez les jeunes enfants qui apprennent à écrire, et la plus grande souplesse associée à une concentration de l'information qu'on constate chez des scripteurs adultes, nous avaient conduit à penser que l'utilisation plus grande des constituants déplaçables pourrait être un critère de maturation syntaxique, ainsi que la présence plus fréquente de ces derniers dans les positions de la phrase habituellement peu choisies par les jeunes, soit entre les constituants plutôt qu'exclusivement à l'initiale et en finale. La principale conclusion qui ressort de cette étude est qu'en effet les compléments mobiles - c'est-à-dire les compléments déplaçables mais par forcément déplacés - sont plus nombreux par proposition en secondaire V qu'ils ne le sont quatre ans plus tôt en secondaire I, et l'augmentation est de 30% pour les constituants totalement autonomes. Cependant, si une évolution comme celle-ci est très nette quand on la considère dans son ensemble, elle n'a

rien de spectaculaire répartie sur quatre ans. C'est sans doute là une constatation d'importance: l'évolution est indubitable mais progressive; il est à noter de plus qu'elle est sensiblement plus rapide entre le secondaire III et le secondaire V qu'entre les trois premières années. Ces différences de rythme apparaissent visiblement pour plusieurs phénomènes syntaxiques que nous avons vus.

Nous nous attendions également à ce que les élèves de notre échantillon utilisent de plus en plus des constructions qui mettent en jeu des possibilités limitées de déplacement (autour du SN Sujet, dans le SV et dans le SP); or ces dernières sont tellement exceptionnelles chez ces jeunes du secondaire (125 occurrences) qu'il nous faut bien conclure que ces moyens d'expression ne semblent pas encore leur être disponibles. Hunt (1970 et 1977) a montré que certaines ressources de la langue n'étaient vraiment installées qu'après la sortie de l'école secondaire; c'est le cas pour lui des gérondifs et des participes présents n'ayant pas un sujet indépendant de celui du verbe principal. Les constructions avec constituant partiellement mobile pourraient être de celles-là, encore faudrait-il connaître précisément quelle est leur utilisation chez les adultes.

Pour les compléments dont les placements sont totalement libres dans la phrase, le chiffre global de 30% ne représente qu'une moyenne dont l'analyse plus précise a montré qu'elle recouvrait des évolutions très différentes selon la catégorie syntaxique des constituants, bien que l'on ne remarque pas de bouleversement radical dans leur distribution. Ce qui est assez inattendu, c'est le comportement du SN, seul type de constituant qui va en diminuant. Ce déclin est d'ailleurs largement compensé par la progression importante du SP nominal. Le SN est porteur d'indications de temps dans la plupart des cas. Si l'on ne considère que les temporels, les SN décroissent de 15% par proposition alors que les SP croissent de 34%; on ne peut donc en conclure que la moindre utilisation des SN est attribuable seulement à une plus petite part des temporels dans l'ensemble des constituants mobiles.

Un autre résultat quelque peu surprenant est l'évolution de la proposition enchâssée mobile au cours des quatre années: elle n'augmente

pas de manière significative bien que la subordination en général ait toujours été considérée comme un critère de maturité syntaxique et qu'elle l'est également pour nous, puisque la fréquence globale des enchâssées, quelle que soit leur nature, augmente de 43% (tableau 70). Il est clair que les différentes catégories de P ne marquent pas la même progression au même moment et qu'en ce qui concerne la P déplaçable, elle ne connaît pas d'expansion rapide pendant le secondaire, et même pas d'expansion du tout à partir du secondaire III.

Au contraire, le progrès le plus net dans l'utilisation de constituants mobiles est le développement de la catégorie des constructions verbales sans Sujet de surface (+78% d'augmentation par proposition). Il existe d'autres compléments de ce type parmi les constituants mobiles de la phrase; ce sont par exemple les SP infinitifs comme "pour voyager à la vitesse de la lumière" ou "après avoir terminé l'école". On constate que ces SP inf. sont très fréquents (487 occurrences) mais qu'ils augmentent peu (13% par proposition) entre le secondaire I et le secondaire V. Il semble donc que dès l'entrée au secondaire, ils ne posent guère de problèmes pour l'élève, même si les questions de "contrôle" sont loin d'être toutes résolues (cf. chapitre 3). En effet, des constructions comme en (67), où le verbe à temps non fini n'a pas pour sujet logique le Sujet du verbe de la proposition matrice à temps fini, font clairement partie de la compétence des élèves. Comment évolue ce type de phrase par la suite, et qu'en est-il chez les adultes, alors qu'au dire de Grevisse (§1952-54) les grammairiens condamnent ces tours, pourtant présents même dans les textes de niveau relevé ou littéraire? La possibilité d'ambiguïté n'a d'ailleurs jamais empêché certaines constructions d'exister dans la pratique. Une hypothèse d'explication des différences dans la maîtrise que l'enfant peut avoir de ces deux types de syntagmes (constructions participiales et gérondives d'une part, SP inf de l'autre), réside peut-être dans la présence ou l'absence d'un mot plein - la préposition - clairement porteuse des indications de sens (pour, sans, après, etc.).

Enfin il nous semble possible de considérer que l'augmentation importante de la fréquence des SAdv mobiles (46% par proposition), qui n'est sans doute que le reflet de la plus grande fréquence des SAdv en

général dans le corpus, est également caractéristique du développement de la syntaxe de l'adolescent.

Un deuxième groupe de conclusions touche l'ordre des mots dans la proposition; d'abord apparaît un phénomène qui contredit un sentiment intuitif très répandu: la croyance que l'antéposition d'un constituant correspond à une structure stylistiquement marquée. Nous avons montré que bien qu'elle augmente de 10% par proposition au secondaire, la position initiale perd de sa faveur puisque la finale, elle, s'accroît de 44% et les positions internes de 75%. Il est évidemment douteux que les enfants plus jeunes maîtrisent des effets de style qui disparaissent ensuite chez les plus âgés.

Si le placement à l'initiale ne semble pas indiquer au secondaire une maîtrise particulière de la syntaxe, il n'en va pas de même de l'utilisation des positions intérieures à la proposition puisqu'elle s'accroît de 75% par proposition. Ce fait semble caractériser particulièrement l'évolution de l'écrit au secondaire. En effet, sur les cinq années du primaire, Dubuisson et al. avaient relevé 14 cas dans 364 textes, alors que nous en avons 434 dans les vingt premières propositions de 530 textes. Parmi ces positions, il en est deux qui se développent encore plus vite (85% par proposition): il s'agit du placement entre le Sujet et le verbe ou l'auxiliaire (position 2 ou 2/3, p. 83) ainsi que la position située entre le verbe et l'Attribut, l'Objet ou la construction infinitive (position 4). Le développement des positions internes est essentiellement redevable au SAdv (100% d'augmentation par proposition) et au SP nominal (59%). Les constructions participiales et gérondives progressent, mais elles ne comptent que 28 occurrences dans les positions internes.

Quant aux valeurs sémantiques que nous avons pu trouver dans le corpus composé à partir du sujet que nous avions fourni, nous n'avons pas relevé de grosses différences dans le volume d'emploi des constituants indiquant le temps: ils sont très nombreux dès le secondaire I et le demeurent. Ce qui est le plus marquant, c'est la progression des indications de manière - 128% par proposition - qui étaient déjà relativement nombreuses en secondaire I. On peut penser que la préoccupation des

adolescents plus âgés de noter plus souvent le "comment" des choses correspond à un développement des capacités cognitives qui permet de synthétiser des aspects de plus en plus variés de l'expérience. On s'attendrait alors à observer une progression parallèle des notations logiques de cause, condition, conséquence, opposition ou comparaison. Or, même si la cause est assez fréquente, sa progression n'est pas significative, ni d'ailleurs celle des quatre dernières (tableaux 14 et 15). Mais si on entreprend une analyse sémantique de cet ordre, il faut se souvenir que nous n'avons examiné ici que les constituants mobiles de la phrase, alors que bien des indications de cause, de conséquence ou de comparaison sont exprimées dans la phrase à l'aide de constituants qui ne sont pas déplaçables. Les P enchâssées en car notamment[12], au nombre de 206 dans le corpus, connaissent une progression de 89%.

Pistes pour la didactique

L'enfant qui arrive à l'école connaît - implicitement bien sûr - les principales structures de la langue. Quelques-unes lui sont moins connues et donc moins disponibles. Le rôle de l'école sera de lui rendre conscientes l'ensemble des possibilités qu'offre la langue de façon à lui en faciliter l'accès, les didacticiens s'accordant généralement pour admettre que, si elle est menée selon un certain type de démarche, la réflexion sur la langue "ne peut manquer ensuite d'avoir une incidence sur le savoir-faire langagier, c'est-à-dire sur les capacités orale et écrite des apprenants" (Bronckart, 1985). Pour être efficace, la démarche ne doit plus se contenter d'une simple identification des diverses constructions, comme on le trouve trop souvent en classe, mais proposer aux élèves des procédures de découverte des fonctionnements linguistiques et langagiers, et des manipulations qui favorisent une attitude active de sa part.

Les constructions que nous avons décrites sont toutes présentes, dans une plus ou moins grande mesure, dans l'écrit des élèves du secondaire; elles font donc partie de leur compétence ou sont à leur portée. On peut donc tenter de dégager de cette étude un certain nombre d'objectifs pour la classe de français en ce qui concerne l'aspect purement linguistique de la maîtrise de la langue.

Les compléments autonomes composent, aux côtés des autres constituants, la matière même de la langue, ils font donc partie de la compétence des enfants dès leurs premiers essais d'écriture, et par la suite de plus en plus jusqu'à la fin du secondaire et même plus tard (Cyr et Mantha, 1985). Leur présence est dépendante avant tout de la réalité à communiquer, si bien que, selon nous, l'intervention de l'enseignant devrait surtout viser, au niveau des contenus, à faire prendre conscience à l'élève des divers aspects de la réalité dont il est pertinent de rendre compte dans tel type particulier d'écrit.

Ainsi, sur le plan sémantique, s'il est normal que dans un texte narratif, les indications de temps soient fréquentes pour suivre le déroulement des actions, des notations de manière ou de cause pourraient ajouter des dimensions enrichissantes au récit.

Quant aux formes à mettre en jeu, le travail en classe pourrait porter sur la manipulation des différents types de constituants susceptibles d'être utilisés, soit juxtaposés dans des phrases différentes, soit intégrés dans la même phrase. On devrait exploiter davantage les possibilités diverses de placement des compléments autonomes, notamment dans des positions qu'on a qualifiés d'internes parce que situées entre les constituants principaux de la phrase; on connaît les difficultés que représente pour un élève d'âge scolaire la rupture de l'ordre des mots traditionnels.

Le rôle de la position initiale dans la cohésion textuelle semble être bien saisi - intuitivement du moins - au niveau secondaire. Un travail de prise de conscience de ce rôle fonctionnel serait bien sûr opportun, en montrant qu'il peut cependant être assuré dans d'autres positions de la phrase, la variété conférant plus de souplesse à l'expression.

Les élèves du secondaire semblent manipuler avec assez de brio le SP et l'adverbe mais ignorer les possibilités offertes par les constructions verbales (participiales notamment). Il serait utile de mettre l'accent sur la variété possible dans les types de constituants et dans les différentes positions.

Quant aux enchâssées autonomes, le fait qu'elles prennent peu d'ampleur au cours du secondaire dans des textes de type narratif devrait inciter à les faire travailler à partir d'autres types de textes, argumentatifs ou d'exposition, où leur nombre, leur variété et leur niveau d'enchâssement offrent plus de ressources à la classe.

Finalement, bien que rares, les cas de mobilité partielle pourraient fournir l'occasion d'observations sur les variations de sens ou les impossibilités amenées par les déplacements de constituants.

CHAPITRE 3

LE VISAGE DU GROUPE NOMINAL CHEZ LES ADOLESCENTS

Suffisamment de recherches ont été menées pour qu'on puisse affirmer maintenant que la maturation linguistique de l'enfant s'accompagne de phrases plus longues, en nombre de mots, et plus complexes au point de vue de la structure des propositions. La structure du syntagme nominal (SN) ou sa fonction grammaticale n'a pas été envisagés comme un critère possible de maturité syntaxique aussitôt et aussi spontanément que d'autres éléments de la langue peut être plus immédiatement perceptibles, comme la longueur de la phrase ou le nombre de propositions enchâssées. D'ailleurs il n'y a que peu de travaux qui aient pris le SN en considération, et cela très récemment, que le SN soit simple ou enchâssé dans un syntagme prépositionnel.

1ère partie: L'envergure du syntagme nominal

Un critère de maturation peu exploré

Les seules tentatives sérieuses que nous connaissons sont aux U.S.A. celles de Strickland, Loban et Hunt, et au Québec, Valiquette et Dubuisson et al. Bien sûr, certaines des études sur les parties du discours (noms, adjectifs), quand elles se penchent sur l'apparition de catégories de constituants dans des contextes ou des positions spécifiques, ont pu apporter des éléments de connaissance importants. Par exemple, lorsque Mireille et François Ters, en 1952, rapportent l'évolution comparée de l'utilisation de deux prépositions (pour et de) devant les infinitifs, cela contribue à préciser l'image qu'on a de l'organisation des phrases d'enfants. De même, le travail de Jean Simon (1973) a éclairé considérablement certains aspects de l'écrit d'enfants du primaire. Cependant, si ce type de recherches arrive à préciser davantage la structure de la phrase, c'est toujours indirectement, par recoupements, et avec des ombres sur des pans entiers de la syntaxe, car tel n'est pas l'objectif poursuivi. Aucun d'entre eux n'a permis de pénétrer dans la structure du SN. Les Heider, en 1940, étaient encore une fois les premiers à penser que le développement de l'utilisation des SP dans la phrase écrite pouvaient être un indice de maturité syntaxique. Ils observent que leur fréquence augmente chez les jeunes entendants âgés de 8 et 14 ans, passant de 32 à 43% par verbe à temps fini (p. 64).

O'Donnell et al. (1967) se montrent plus précis dans leur étude du SN à l'écrit au primaire, et leurs constatations vont toutes dans le même sens: les enfants anglophones, en grandissant, produisent de plus en plus de SN dotés d'au moins un complément, et tous les types de compléments du N sont plus nombreux chez les sujets plus âgés.

Hunt (1976) apporte des renseignements sur les SN à l'écrit. D'abord, ses chiffres indiquent que le nombre de noms communs non complétés va en diminuant de la 4e à la 12e année (de 120% à 100%, en prenant la 12e année comme base). Les compléments sont donc plus nombreux. Tous ceux qu'il envisage deviennent plus fréquents quand l'enfant grandit. Les adjectifs épithètes semblent les plus fréquents, mais ne le seraient peut-être plus si l'on regroupait les SP avec les génitifs en "of" qu'il a ôtés et dont il ne donne pas le nombre séparément qui est probablement assez grand. La relative ainsi que les constructions verbales ("This goat named Whiskers") connaissent un accroissement particulièrement important puisque leur fréquence en 4e année ne représente respectivement que 46% et 52% de ce qu'elle deviendra en 12e année.

Dans une très intéressante expérience de réécriture ("rewriting") publiée en 1970 et 1977, Hunt ajoute quelques remarques importantes, notamment l'épanouissement des Appositions qu'il constate en 8e année (p. 98) alors que ces dernières étaient très rares en 4e et 6e années et sont un peu moins nombreuses en 10e et 12e années (pour 50 élèves par niveau qui ont réécrit un texte de 32 phrases simples). Mais ce que le chercheur nomme "la preuve la plus forte qu'il existe une augmentation régulière de la facilité à produire des transformations" - nous dirons simplement à employer des adjectifs épithètes - est l'évolution de l'utilisation de l'épithète. Pour le même nombre d'informations de départ, en effet, il passe de 13 occurrences à 68, puis à 140, 212 et enfin 223 en 4e, 6e, 8e, 10e et 12e années. Au niveau secondaire seulement (8e à 12e années), le bond est spectaculaire: 63% à 100%. Il ne faut pas oublier cependant que la réécriture n'est pas un écrit aussi "libre" que la narration à partir d'un sujet et que les résultats peuvent en être influencés.

Du côté des recherches de langue française, nous avons vu que les études d'une certaine envergure faites dans la perspective d'observer l'évolution de la syntaxe sont rares. Toutefois, François (1978) rapporte avoir relevé davantage de compléments (expansions) du Sujet, de l'Objet et du Circonstant à l'écrit qu'à l'oral au niveau primaire (p. 61), que les épithètes du Sujet sont rares, l'adjectif étant plus fréquemment complément de l'Objet ou du Circonstant.

Au Québec, Patrice (1979), dans son analyse de la syntaxe de récits de trois niveaux du secondaire, constate comme tous ses prédécesseurs que les Sujets complétés sont rares (30 dans son corpus) bien qu'ils soient beaucoup plus fréquents en secondaire V qu'en secondaire I. Il ne dit rien des SN Objets; l'expression de la circonstance par des SN et SP n'est en secondaire I que 67% de ce qu'elle sera en secondaire V. Patrice examine de près la structure générale des SN pour se rendre compte que l'épithète est le complément du N le plus répandu, suivi d'assez près par le SP. Les relatives sont un peu moins fréquentes et les Appositions très rares. L'auteur n'a trouvé aucun syntagme verbal (infinitif ou participe) dans la structure du SN, ce qui est surprenant. Ses résultats sont présentés dans le tableau suivant.

	Secondaire I	Secondaire III	Secondaire V
Adjectif	57 - 39%	134 - 90%	148 - 100%
SP	54 - 46%	97 - 86%	113 - 100%
Relative	48 - 59%	76 - 93%	81 - 100%
Apposition	1 -	5 -	1 -
TOTAL	160 - 47%	312 - 91%	343 - 100%

Au total, si on interprète toutes les relatives comme des compléments du nom, contrairement à l'auteur, on voit qu'en secondaire I, les noms s'accompagnent de 47 compléments là où en secondaire V ils en ont 100. Le plus grand bond s'effectue avant le secondaire III qui possède déjà 91% du nombre des compléments du nom de secondaire V, et cette tendance se vérifie pour chaque type de complément.

Patrice parle de progression de la caractérisation, concept sémantique qui englobe davantage que les simples compléments du nom puisqu'il y fait entrer les adjectifs Attributs (mais non les SN Attributs semble-t-il; quant aux SP, on ne le sait pas). Il n'est donc pas possible de dégager la structure du nom, d'autant plus que l'on ne sait pas combien en contient son corpus.

Les recherches les plus complètes sur l'évolution de la structure du SN à l'écrit chez des francophones sont celles de l'équipe Dubuisson qui portent sur le niveau primaire, au Québec et pour un type de texte bien précis: des règles du jeu. Les SN étudiés sont ceux qui sous-catégorisent obligatoirement le verbe, ce qui laisse de côté la plupart des Circonstants. Le SN sans complément (Dét N) est de loin le plus nombreux (exactement les deux tiers). Le nombre est assez stable des 2e à 5e années (66%, 68%, 69%, 69%) et diminuent en 6e à 60%.

Dubuisson et al. (1981-82c) constatent que curieusement, le nombre moyen de SN caractérisés par proposition "ne présente pratiquement aucune différence entre les textes de 2e année et ceux de 6e année". Si bien qu'elles concluent que la complexification syntaxique, au primaire, correspond "à une modification dans le type de caractérisation du SN mais pas à une plus grande caractérisation du SN" (p. 82). Leur étude des structures des SN selon la fonction démontre la réalité d'un phénomène souvent mentionné pour l'anglais et le français, mais jamais avec autant de solidité: les SN en position Sujet sont beaucoup moins souvent complexes que les SN Objets directs, mais l'écart est plus sensible chez les plus jeunes (en 2e année, 93% des SN Sujets n'ont pas de caractérisation alors que ce n'est vrai que pour 68% des SN Objets).

Par la suite, une autre étude de Dubuisson et Emirkanian (1982), portant cette fois sur deux types de textes ensemble, une explication de règles du jeu et un récit à partir de dessins, apporte des résultats forts différents quant aux compléments du SN: contrairement à ce qu'elles avaient observé dans le premier texte (règles du jeu), ils sont tous plus fréquents quand les enfants grandissent; l'adjectif augmente de 67% par rapport au total des SN entre les 2e et 6e années, la relative de 113%, le

SP de 32% et les SN à deux compléments doublent. Si bien que les auteurs concluent cette fois que "l'emploi accru de la caractérisation au niveau du groupe nominal est un critère de maturation syntaxique" (p. 25). La contradiction entre ces deux séries de résultats est très instructive puisqu'elle démontre que le type de texte a une influence déterminante sur la syntaxe, non seulement aux niveaux de la subordination ou des compléments circonstanciels, mais aussi sur la structure même du syntagme nominal.

La diversité des structures et des fonctions du SN chez les adolescents

En examinant les textes produits par les élèves du secondaire, on reste parfois surpris par la complexité et la variété des moyens syntaxiques mis en oeuvre, au niveau du SN; en voici quelques exemples:

(1) Emmanuelle, ses parents et ses amis adorent aller passer leurs fins de semaine en voyage à bord d'un avion possédant deux fois la vitesse du son et comprenant 400 sièges pour les voyageurs (520 795 11).

(2) Elle se levait de son lit et s'habillait d'une robe de velour rose pâle qui était entouré de petit bouton de couleur très foncé qui s'ervait à faire tous les désirs de la petite Sylvia (510 729 2).

(3) Il ne fait pas cuire sa nourriture a la manière primitive d'une cuisinière à rondelle chauffée par électricité (530 669 13).

(4) Je naissais en 1985 par ordinateur à Na'trai anciennement connu sous le nom de Montréal, ville de béton, d'acier, programmée par un immense cerveau électronique nommé Orgon cinq cent qui existe depuis 18 ans (520 821 4).

La structure du SN

La catégorie SN comprend tous les syntagmes dont le recteur[13] est un N y compris les pronoms toniques; on exclut ainsi les pronoms clitiques qu'on tend actuellement à analyser davantage en surface comme des particules attachées au verbe que comme des constituants indépendants (Kayne, 1975; Morin, 1982). Les pronoms clitiques sont: je, tu, il, elle, on, ils et elles non toniques, nous et vous non toniques, ce, c' et ça pour les Sujets; pour les compléments: me, te, le et les, en, nous et vous

non toniques, s'ils sont directs, lui, leur, y et en, nous et vous non toniques pour les autres. Pratiquement, tous les autres pronoms personnels, ainsi que les pronoms démonstratifs, possessifs, numéraux et indéfinis (l'un, les deux, personne, plusieurs, etc.) sont des recteurs de SN. Nous utiliserons désormais le terme clitiques pour les pronoms clitiques et réservons le terme pronoms (ou Pro) pour les non-clitiques.

Vingt-six classes ont été initialement prévues pour décrire la structure des 19 021 SN du corpus, avec la possibilité d'en regrouper certaines par la suite si la faiblesse du nombre des occurrences y obligeait. Les deux premières comprennent les N communs seuls et les N propres seuls. On a appelé N, pour les besoins de l'étude, tout nom seul ou accompagné d'un déterminant article, possessif ou démonstratif; ces trois dernières catégories ne rentrent donc pas dans nos dénombrements. Les noms ainsi modifiés seront considérés comme des N sans complément. C'est une décision de caractère pratique et non théorique, qui n'exclut aucunement que la présence de déterminants soit effectivement un critère de maturité. Le fait qu'ils soient obligatoires limite sans les supprimer les possibilités de choix. Mais au point de vue de la quantité d'informations et de la difficulté de construction, il est certain qu'on peut se demander s'il y a une différence entre le chat, un chat, son chat et plusieurs chats. Pour cette étude toutefois, on laissera arbitrairement de côté, les déterminants articles, possessifs et démonstratifs.

Les types de compléments du N que nous avons retenus - parce que nous les avons trouvés dans le corpus - et dont nous allons préciser les définitions dans les pages qui viennent, sont le syntagme adjectival ou SAdj (5), le SP nominal (6), ou le SP infinitif (7), le syntagme adverbial ou Sadv (8), le SN ou SP Apposition (9), le syntagme verbal ou SV participe passé ou participe présent (10), l'Expression de quantité (11) et la P relative (12) que nous examinerons en dernier.

(5) ..."de fusées capable d'aller où ils veulent dans l'espace (320 471 9).

(6) Un lit avec une fourrure d'ours comme couvre-lit (510 722 17).

(7) Un moyen de se trouver de l'argent (510 723 15).

(8) Les garçons surtout choisissent ce métier.

(9) ..."qui accomplisse une même fonction, celle dictée par l'ordinateur..." (530 760 10)

(10) ..."une cuisinière à rondelle chauffée par électricité" (530 869 13).

(11) Ils ont tout pleins de rides dans la figure (320 408 11).

(12) Son moyen de transport est une voiture électrique dont l'intérieur est électronique (320 402 11).

La structure globale peut être représentée en première approximation par le schéma (13)[14].

(13)

$$SN \rightarrow (Q)(\ \left\{\begin{matrix}Dét\\Q\\Adv\end{matrix}\right\}\ )\ (num)\ (ADJ)^*\ N(\ \left\{\begin{matrix}Rel\\Adj\\SP\\SV\end{matrix}\right\}\ )\ (SP)^*\ (Adv)\ (SN)^*$$

La délimitation de certaines classes demande des précisions; dans celle des adjectifs par exemple, on a fait entrer des mots comme autre et même - bien qu'ils puissent être traditionnellement analysés comme des indéfinis (cf. Grevisse) au même titre que certains et plusieurs - parce que leur comportement syntaxique est parfois différent de ces derniers alors qu'il se rapproche de celui des adjectifs, notamment dans leur construction dans le SN qui exige un déterminant:

(14) les $\left\{\begin{matrix}autres\\mêmes\\grandes\end{matrix}\right\}$ personnes

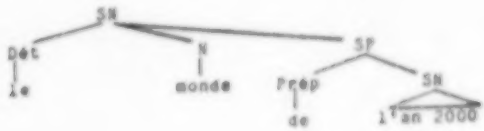
(15) $\left\{\begin{matrix}Certains\\Plusieurs\end{matrix}\right\}$ enfants

(16) *les $\left\{\begin{matrix}certains\\plusieurs\end{matrix}\right\}$ enfants

Pour le SP, on a distingué deux structures principales: le SP que nous appellerons nominal, dont le N a pour complément un SP qui domine un SN (17), et le SP infinitif dont le N a pour complément un SP qui domine un

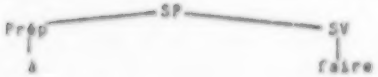
SV (18). On retroupe dans cette dernière classe des syntagmes constitués d'une préposition suivie d'un SV, sans distinguer les prépositions pleines, comme "pour travailler", des prépositions régies par le verbe, comme "il a peur de partir", ou "il a promis de partir".

(17)



(18a)

(18b)



Le premier sera mentionné sous le nom de SP alors que pour le second, on précisera SP infinitif (abrégé SP inf). Un même N peut être complété par plusieurs SP successifs; ces derniers seront additionnés dans le calcul des SN compléments du N, par exemple, on en relève trois en (19):

(19) Il étouffe dans cette maison de verre en forme de ballon avec un toit transparent qui permettait au soleil de s'infiltrer (510 898 3).

Comme autre complément du SN, nous avons en effet retenu l'expression de quantité. Le terme Expression de quantité désignera trois procédés permettant d'indiquer des quantités et que nous avons trouvés

dans les textes dépouillés: a) ce que traditionnellement on appelle, comme Grevisse, des "adjectifs indéfinis": plusieurs, tous, chaque, etc.; b) des numéraux: cinq, premier; c) des adverbes: beaucoup de, moins de, surtout, principalement ("Il l'emmenait surtout au cinéma, parfois au restaurant").

La distribution entre N simple et N complété par un SP n'est pas sans présenter quelques difficultés car certaines constructions N suivi de SP se comportent syntaxiquement plutôt comme des N simples, par exemple dans: mode de vie, journée d'étude, ration de nourriture. Dans ces constructions, à part certaines exceptions comme peinture à l'huile, pilules aux bananes, le N complément n'a pas de déterminant. De plus, il n'est pas possible d'intercaler un autre complément entre les deux constituants; ceci nous servira de critère d'analyse:

(20) a Le mode de vie surprenant des habitant de cette planète
b *le mode surprenant de vie des habitants de cette planète.

(21) a Des peintures à l'huile de grande valeur
b *Des peintures de grande valeur à l'huile.

Nous avons considéré ces constructions comme un N simple (et non comme des Appositions) de même que les Appositions ou les numéraux contenus dans des expressions de dates ou d'autres expressions:

- l'an 2000
- le 26 juin
- le secondaire II.

Le SN Apposition entre aussi dans le SN selon notre schéma (13). Le statut des Appositions de type (23) n'est pas clair, on pourrait les analyser comme une forme incise dans la proposition, et même comme un cas particulier d'un phénomène plus général englobant des constructions disloquées comme en (22). Nous avons décidé de bien les distinguer dans notre analyse.

(22) Les petits monstres verts, ils viendront réels (120 181 11).

(23) ... Alain, l'adolescent de 15 ans, eu une autre idée (320 521 9).

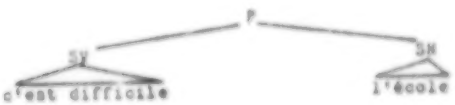
Nous définirons la Dislocation comme l'antéposition (dans le cas d'une Dislocation à gauche) ou l'extraposition (Dislocation à droite)

d'un constituant qui a un pronom anaphorique Sujet ou complément du verbe de cette P. Dans la phrase (26), le Sujet est disloqué à gauche et coréférentiel au clitique ils.

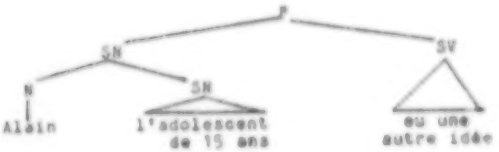
Le SN Apposition se distingue de la Dislocation par le fait que le SN apposé appartient au même SN que le N qui le précède (phrase 23) alors que le SN (ou SP) disloqué est syntaxiquement indépendant de son élément anaphorique, comme on le voit en (24). La différence des constructions pourrait se rendre par des différences de structures superficielles telles que (a) et (b).

(24) ... c'est difficile, l'école en l'an 2000 (120 146 3).

(a)



(b)



Dans notre analyse des Dislocations, nous appellerons pronoms de reprise le pronom tonique disloqué à gauche coréférentiel au Sujet clitique dans des phrases comme: "Eux, ils savent...", plus nombreuses.

Des constructions plus fréquentes, mais dont il est peu fait mention dans les grammaires traditionnelles, sont celles qu'on trouve dans des phrases comme (25) à (30).

(25) Ils sont 5 chez lui, son père, sa mère, sa soeur...

(26) Un nouveau monde s'ouvre à lui, un monde qu'il n'a jamais vu, encore moins comoris (520 777 3).

(27) Tout est électronique, les autos, les avions, les bicyclettes.

(28) Les gens se promènent dans la rue tous habillés de la même façon, c'est-à-dire un pantalon blanc, et un t-shirt argent avec des souliers de cuir couleur noir-gris pour les hommes seulement (520 797 1).

(29) Il va chercher ses pilules, une pour son lait, l'autre pour ses rôties, ... (120 036 6).

(30) ... elle voit le monde en général très changé comme les écoles et surtout les jeunes (120 124 3).

Grevisse (1980) décrit ces constructions (§343, p. 203) comme des énumérations développant un terme synthétique qui précède, ou des termes synthétiques placés après une énumération qu'ils résument, et il les considère comme des Appositions. Nous les avons regroupées sous le nom de compléments développants. Elles ne peuvent, pour la plupart, être analysées comme des Appositions en surface, les deux SN étant séparés par le verbe ou par un autre complément du N. Elles se présentent donc davantage comme des Dislocations, et pourtant la coréférence ne serait que partielle entre ce qui serait l'élément disloqué et l'élément anaphorique: le "développement" est soit plus explicite, soit ne reprend que certains aspects de l'anaphore. Ils ont parfois un sens distributif, comme en (42). Les compléments peuvent être construits directement, ou introduits par une charnière spéciale comme: c'est-à-dire, par exemple, soit, comme, parfois accompagnés de avec.

Un dernier type de compléments du nom est le SV, sous forme de participes passés et présents, qui sont assez nombreux dans le corpus, et donc voici des exemples:

(31) Les gens vivant dans cette emplacement ... appartiennent à la catégorie de personnages trapus, chauves et aux yeux multicolores (520 809 3).

(32) Au centre trône un immence lit suspendue par des chaines (530 960 5).

(33) Elle avis mis sa blouse rose et ses pantalons bleu serrer à la taille et bouffant aux chevilles (120 042 14).

(34) Avec ses 149 étages débordant d'énergie tant solaire qu'humaine on considère cet édifice comme l'une des plus importantes structures des temps nouveaux (530 829 3).

(35) Arrivé à l'école ils s'installent dans leur classe et commencent à travailler avec leurs petits ordinateurs placés sur le coin de leur bureau (120 025 10).

Précisons que nous n'avons pas considéré comme un complément SV les infinitifs qui constituent avec le nom un mot composé lexicalisé, comme dans "machine à coudre", alors qu'on a retenu ceux qui ne sont pas des mots composés comme le SV "se trouver de l'argent" dans "un moyen de se trouver de l'argent". De plus, les SV participes passés et présents seuls avec le nom ont été assimilés à de simples SAdj, comme "télévisé" et "roulant" dans les expressions "un programme télévisé" et "un tapis roulant". Seuls les SV participes ayant des compléments ont été considérés comme tels, comme dans les syntagmes suivants: "des émissions conçue spécialement pour l'éducation" (530 869 13), "un tapis roulant à l'infini" (520 739 12).

La fonction du SN

Les SN, dont on a analysé la nature et la structure selon les principes qu'on vient d'exposer, ont aussi été classés selon les fonctions grammaticales qu'ils remplissaient ou selon la structure des constituants où ils apparaissaient. Les fonctions et positions retenues sont les suivantes: Sujet - Objet (SN et SP) - Complément mobile (SN et SP) - Complément fixe (SP) - Apposition (SN) - Dislocation (SN) - Attribut du Sujet (SN et SP) et Attribut de l'Objet (SN et SP) - Complément du Nom (SP).

Nous entendons par Sujet le SN pour lequel on peut justifier une structure syntaxique superficielle où il se trouve à gauche du SV et dominé par P. Ceci exclut donc les "Sujets réels" ou logiques comme on peut analyser quelquefois les SN dans les expressions impersonnelles ou

infinitives comme ceux que nous avons soulignés en (36) et (37) ainsi que les clitiques Sujets.

(36) Il est arrivé trois hommes jaunes.

(37) (...) pour écouter les élèves parler (120 188 x).

Pour la classe des Objets, nous conserverons la définition classique des compléments qui correspondent à l'usage minimal du verbe.

Les Objets prépositionnels sont ces compléments dont la fonction se caractérise par une liaison étroite de la préposition et du V, l'impossibilité de remplacer la préposition par une autre pour exprimer la même relation thématique, comme par exemple avec les verbes penser à, compter sur, croire en.

Par opposition, les autres SP compléments qui ne sont ni des Objets ni des Compléments mobiles tels qu'ils ont été définis au 2e chapitre ont été appelés Compléments fixes; ils sont soulignés en (38) et (39):

(38) (...) qui roule à l'énergie solaire (120 171 3).

(39) (...) il part sur la nouvelle autoroute qui est souterraine (320 501 3).

Les classes des Appositions et des Dislocations que nous avons également utilisées dans notre analyse ont été définies plus haut (p. 129); on distinguera les premières selon qu'elles modifient un Sujet, un Objet ou d'autres constructions. Pour les Dislocations, chacune a été spécifiée à gauche ou à droite, comme dans les exemples suivants:

(40) Lui, pour aller à la piscine, il regardait s'il lui restait un peu d'argent (320 401 9): dislocation du Sujet à gauche.

(41) Le pétrole, il faut le ménager (320 523 14): dislocation de l'Objet à gauche.

(42) (...) il ne peut rien faire le professeur (120 146 6): dislocation du Sujet à droite.

(43) Je le sais pas ce qui se passera à l'an 2000 (120 129 1): dislocation de l'Objet à droite.

Un autre ensemble de SN que nous avons trouvé dans le corpus appartient à une classe que nous avons dû préciser et que nous avons appelée Attribut. Ce sont des compléments ouverts qui incluent la classe des Attributs décrits par les grammaires traditionnelles, et plus largement tous les compléments ouverts SN, SAdj, SVpé (participes passés), SVpant (participes présents) et SP qui sont contrôlés par le Sujet ou un des compléments de la proposition où ils se trouvent; en voici des exemples:

(44) Patafil est un garçon âgé de 14 ans (320 441 3) (SN).

(45) Les yeux fixes et l'air troublé, Cerpins tourne son tube tabagique dans le cendrier (530 837 1) (SN).

(46) Titus ne fréquente pas l'école qu'il qualifie d'inutile (530 837 1) (SAdj).

(47) Maintenant près (=prêt), il part sur la nouvelle autoroute qui est sous-terraine (320 508 13) (SAdj).

(48) On commence l'école âgés de 5 ans (120 67 10) (SVpé).

(49) Arrivé à l'école, il prendra un assenceur pour aller au local voulu (120 159 7) (SVpé).

(50) En ce grand jour, Teddy se promenait seul, contemplant toutes ces beautés (...) (520 904 5) (SVpant).

(51) (...elle) voyait l'élève au travail (320 491 8) (SP).

(52) J'aperçois une photographie avec une automobile dans un grand espace vert (520 910 5) (SP).

(53) On a comme professeur des robos perfectionné (320 407 10) (SP).

Cependant, il n'est pas toujours facile d'établir si un attribut est un complément fonctionnel (ou qu'il est intimement lié au verbe), car la marge est souvent ténue entre eux et les autres Attributs fixes, c'est-à-dire ceux qui ne peuvent se placer que dans une seule position dans la P; c'est pourquoi nous avons décidé de ne garder que deux grands types d'Attributs: les Attributs fixes (qui comprennent entre autres ceux qui sous-catégorisent clairement le verbe) et les Attributs mobiles (avec les divers degrés de mobilité que cela peut comporter), dont nous donnons quelques exemples de (54) à (58):

Attributs fixes:

(54) (...) on considère cet édifice comme l'une des plus imposantes structures des temps nouveaux (530 829 3).

(55) Il est maintenant un athlète (...) avec ces cheveux bruns et le caractère sévère (330 461 12) - il y a ici deux Attributs successifs.

Attributs mobiles:

(56) Les gens se promènent dans la rue, tous habillés de la même façon (...) (520 797 1).

(57) De forme ovale et incolore, cette voiture est littéralement splendide! (520 807 6).

(58) Elle avait un lit rond avec une fourrure d'ours comme couvre-lit (510 727 17).

Bien entendu, nous ne considérerons dans le présent chapitre que les Attributs sous forme de SN (ou de SP dominant un SN), nous réservant de traiter plus loin de l'ensemble des Attributs.

Les deux derniers types de SN qui ont retenu notre attention sont ceux qui peuvent entrer dans la constitution de deux syntagmes: le SP dont la structure est prép SN, comme dans les expressions: sa robe en papier de soie (530 857 8), un lit rond avec une fourrure d'ours comme couvre-lit (510 722 17), et le SAdj qui se réécrit Adj SN comme dans: nécessaire à leur bon fonctionnement (330 451 6). Les SP compléments du nom seront distingués selon qu'ils modifient des Sujets, des Objets ou d'autres constituants. On a compté très peu de SP compléments d'adjectifs.

Bien que les dépouillements aient tenu compte de toutes les catégories que nous avons mentionnées, certaines d'entre elles seront regroupées à cause du petit nombre des occurrences qu'elles comptent; ce sera par exemple le cas des différents types de Dislocation.

2e partie: L'évolution du groupe du nom: les fréquences

Comme nous nous y attendions, l'étude des fréquences d'apparition des syntagmes nominaux (SN) dans les textes narratifs d'adolescents du secondaire montre un accroissement global important, si l'on songe que l'augmentation est calculée par proposition: 28% en quatre ans, soit 156 SN pour cent propositions en secondaire I, 176 en secondaire III et 201 en secondaire V (tableau 30). Cette augmentation ne touche pas de manière identique les SN remplissant des fonctions différentes, comme nous le verrons. Ces chiffres comprennent tous les SN dont la base est un nom ou un pronom tonique (Pro); cependant les deux classes n'évoluent pas de la même façon: les Pro n'augmentent que de 19% par P alors que les N seuls progressent de 28%. Ces derniers sont plus de 15 fois plus nombreux (17 856) que les Pro (1 165).

Arrêtons-nous un instant sur la catégorie des Pro SN: ils ont été en fait analysés en deux classes, ceux qui reprennent un clitique dans une construction disloquée ("Lui, il regardait ..."; "il leur a dit, à eux"), et qu'on a appelés pronoms de reprise, et les autres pronoms SN. La raison de cette distinction est double: d'une part, à la lumière des études antérieures sur la syntaxe, nous pensions que la dislocation pourrait bien être, à l'écrit, un critère d'immaturité syntaxique; d'autre part, contrairement aux autres Pro qui sont souvent accompagnés de compléments; ces Pro de reprise n'ont pas de structure complexe. En observant les fréquences obtenues, on remarque en effet que les Pro de reprise sont de moins en moins importants parmi les Pro (de 18% en secondaire I, ils descendent à 8% en secondaire V, tableau 31). Si on ne les avait pas distingués, on aurait eu l'impression que les Pro augmentent peu (de 19% par P, tableau 30); en fait, sans les Pro de reprise, ils augmentent encore plus que les autres SN. Et c'est dans la fonction Sujet que leur nombre va s'accroître le plus (53% d'augmentation par P, tableau 32).

Les pronoms autres que Sujets (Compléments fixes du V, Objets, Compléments mobiles, Complément d'un N, dans une construction comparative, etc.) progressent à peu près comme les SN (30% par P); parmi

eux, les Objets sont peu nombreux: 27, 20 et 34 aux 1ère, 3e et 5e secondaires.

Mais à partir d'ici, les résultats que nous apporterons concerneront uniquement les 17 856 SN de notre corpus qui comportent un N dans leur structure et non un pronom. On les notera généralement SN(N), et SP(N) désignera le SP qui contient un nom.

Les SN selon leur fonction

La fonction la plus massivement présente à tous les niveaux est l'Objet où se retrouvent 28% de tous les SN(N) (tableau 33), ce qui ne nous étonne pas outre mesure puisque la construction Sujet - Verbe - Objet est considérée comme une des plus fréquentes de la langue au moins chez les enfants du primaire. Cela nous surprend tout de même un peu car, à part celle de Boivin, toutes ces études portaient sur de jeunes enfants et nous pensions qu'un des effets de la maturation aurait pu être, justement, de mettre un terme à cette suprématie de l'Objet. Dans notre corpus, le nombre des SN(N) et SP(N) Objets augmente encore avec les années, mais moins que la moyenne des compléments (SN(N) (18% par P au lieu de 28%).

Les SN(N) Sujets constituent près de 35% du total des SN(N) et ils augmentent de 25% par P (tableau 34). Puisque notre point de référence est la proposition, que nous avons définie par le V à temps fini qu'elle contient, on pourrait être tenté de conclure que le nombre de P demeurant constant si le nombre de SN Sujets augmente, c'est que le nombre de clitiques-Sujets diminue. Mais il faut être prudent car c'est la tendance inverse qui a été observée au cours du primaire (cf. Dubuisson et al., 1982). Il resterait à vérifier si elle reste la même au secondaire. Contrairement à une analyse possible d'une phrase comme (59) qui ferait des deux SN(N) coordonnés en position Sujet un seul constituant Sujet, nous avons préféré considérer qu'ils constituaient deux SN Sujets différents, ceci pour ne pas perdre d'information sur le nombre de SN(N) que contenait le corpus, ainsi que sur les compléments des SN(N).

(59) Ariane et ses frères habitent une jolie maison de campagne.

L'augmentation du nombre de SN Sujets pourrait s'expliquer par une coordination plus grande de ces constituants entre eux, d'autant qu'il se produit concurremment un phénomène qui va dans le sens contraire: des effacements de Sujets identiques dans des propositions coordonnées.

Les SN(N) et SP(N) mobiles, constituent 20% des SN(N) du corpus et leur nombre s'accroît de 32% par P entre le secondaire I et le secondaire V; mais leur proportion dans l'ensemble des SN(N) n'évolue guère, pas plus que celle des Compléments fixes qui, eux, s'accroissent de 35% par P et représentent 15% des SN(N) (tableaux 34 et 35). Nous avons relevé également dans le corpus les SN(N) et les SP(N) Attributs soit partiellement soit totalement mobiles. Leur nombre est peu élevé (87 en tout) mais ils doublent en quatre ans (tableau 36).

Pour pouvoir faire la description du groupe structural qu'est le SN, alors qu'on va analyser la fréquence des différents compléments, il est plus éclairant d'effectuer les pourcentages par rapport à l'ensemble des SN(N) et non pas des propositions. C'est ce qui sera fait dorénavant.

Une autre catégorie de SN, cette fois complément du nom, est beaucoup moins fournie (425 dans le corpus), c'est L'Apposition. Contrairement aux autres, la fréquence de l'Apposition a tendance à baisser; elle est en effet présente dans environ 2,5% des SN(N) en secondaire I et en secondaire V, et curieusement, plus fréquente en secondaire III (3%/SN[15], tableau 37). Les seuls résultats disponibles pour comparaison sont ceux de Hunt (1965) pour l'anglais; les Appositions ne sont pas nombreuses non plus dans son corpus: 155 seulement (dans 5 000 T-Units environ), et au début du secondaire elles représentent déjà 94% de ce qu'elles seront à la fin après une légère augmentation. Dans notre corpus, plus du tiers des SN(N) contenant des Appositions sont des Sujets (99 sur 326).

Pour des raisons sémantiques, nous avons rapproché des Appositions les "Compléments développants" (cf. p. 131) qui ne semblent pas faire syntaxiquement partie du SN et posent des problèmes d'analyse. Ces derniers sont peu nombreux (78 dans le corpus), mais nettement plus

fréquents en secondaire I et de manière statistiquement significative (tableau 37). Ces constructions ne semblent pas avoir beaucoup de prestige au cours du secondaire. Sont-elles le résidu d'habitudes antérieures mal connues, ou la tentative d'émergence d'un type de constructions auquel la tradition écrite ne permet pas d'avenir? Quels sont ses rapports avec l'oral? Il pourrait être instructif de vérifier l'état de leur développement avant et après le secondaire. Par ailleurs, elles ne sont mentionnées dans aucun des manuels scolaires usuels.

La seule catégorie de SN(N) ou SP(N) qui connaisse un véritable déclin au cours des quatre années du secondaire est celle que l'on retrouve dans la fonction d'Attributs non-mobiles. En secondaire V, ils sont 35% moins nombreux par SN qu'en secondaire I ou III, et le changement semble se produire entre les 3e et 5e années du secondaire (tableau 33). Les Attributs du Sujet sont les plus nombreux (près de neuf fois plus que les autres: 993 et 114). En comparant le comportement des SN et des SP, on constate qu'en fait, seuls les SN Attributs décroissent de manière importante, soit de 41% par SN. Les SP nominaux Attributs, au contraire, ont tendance à être plus nombreux chez les élèves plus âgés, mais ils sont présents dans moins de 2% des propositions du corpus. C'est donc surtout la construction SN Sujet - V - SN Attribut ("Les élèves sont les seuls responsables de leur éducation"), où le SN Attribut est un complément sous-catégorisant de verbes d'état, qui perd du terrain. Elle serait donc le contraire d'un indice de maturité. Loban (1963, p. 46) semblait suggérer le contraire quand il soulignait que son groupe fort avait produit davantage de phrases de ce type; mais il n'y est pas revenu par la suite. Quant à Hunt, il n'indique pas séparément les proportions de prédicats SN parmi les prédicats nominaux (p. 131), et Patrice n'étudie que les SAdj en fonction d'Attribut après verbe d'état.

Contrairement à ce qu'on aurait pu penser, les Dislocations se sont avérées être des constructions peu souvent utilisées dans l'écrit des adolescents du corpus: 199 occurrences en tout, dont 62 sous forme de noms et 137 de pronoms toniques disloqués (pronoms de reprise, cf. tableau 31). La dislocation de SN(N) diminue globalement de 69% au secondaire (tableau 33), à peu près régulièrement avant et après la 3e

année. Il est donc très clair que les Dislocations, même si elles constituent une des structures les plus typiques de la syntaxe orale (de tous les âges et de tous les milieux), ont tendance à disparaître dans l'écrit de la fin du secondaire, les adolescents ayant déjà pris sans doute une nette conscience de la spécificité de l'écrit.

Le SN prend de l'ampleur[16]

La structure la plus simple du SN(N) consiste bien sûr en un nom seul, sans aucun complément. C'était justement, selon nous, cette structure que l'on devait voir régresser au cours de la période de maturation qui couvre les années d'école secondaire. Or en effet, le N seul diminue de 21% par rapport au total des SN(N) en secondaire V, même si le nombre total de SN s'est accru de 28% dans le même temps. Sur l'ensemble des SN(N), le N sans complément passe de 57% à 45% (tableau 38).

Pour observer l'évolution de la structure des constituants SN selon leur fonction, nous comparerons la proportion d'entre eux qui, pour chacune des fonctions et pour chacun des trois niveaux de la scolarité, possède soit un seul complément, soit deux compléments et davantage, soit aucun. Il est clair que les SN ou SP de toutes les fonctions qui n'ont aucun complément sont en diminution parmi les SN, à l'exception de l'Objet qui ne marque pas d'évolution significative (tableau 38). En revanche, les N complétés par un ou plusieurs compléments manifestent dans l'ensemble un accroissement marqué, d'abord en 3e secondaire, puis en 5e, qui indique nettement la possibilité qu'ont les scripteurs plus âgés de condenser davantage d'informations à l'intérieur du groupe nominal (tableau 39).

Mais cette évolution générale recouvre diverses évolutions particulières selon la fonction: on se rend compte en effet que le nombre de N complétés qui contiennent un complément n'est pas en augmentation partout (tableau 40). Alors que pour certains l'accroissement est très important, c'est le cas des Sujets (+72%/SN), il l'est aussi mais à un degré moindre pour les compléments fixes et les compléments mobiles qui augmentent par rapport au total des SN(N). Quant au cas des SN et SP Attributs non mobiles - qui était la seule catégorie de SN/SP moins

fréquents avec la maturité, ils connaissent également une augmentation de fréquence lorsqu'ils possèdent un complément en 3e secondaire et non pas en 5e (tableau 41). On a déjà souligné que la structure SN - V - SN perdait de sa popularité après la 3e année, mais avant de décliner, cette construction permet à la plus grande proportion de SN en position Attribut de s'enrichir d'un complément. Le déclin qui suit, bien que net dans notre corpus, n'est toutefois pas significatif. Ceux qui n'ont pas de complément connaissent une diminution de fréquence de 22%; ces constituants, même s'ils sont plus rares, ont de plus en plus de compléments.

Au contraire, les SN/SP Attributs fixes qui contiennent deux compléments ou plus sont beaucoup plus fréquents en secondaire V (+77%) que les années précédentes.

Le même phénomène se reproduit d'ailleurs pour toutes les catégories de SN(N) et SP(N) à deux compléments ou plus pour lesquelles nous avons des données; globalement, ils passent de 3,5% des SN à 6%, soit une progression de 78% (tableau 42), c'est-à-dire considérablement supérieure à celle qui concerne les SN/SP à un seul complément qui n'est que de 18% (tableau 40). Ces derniers sont toutefois beaucoup plus nombreux à tous les âges (de 25% à 30% de tous les SN). En comparant la proportion de SN/SP à deux compléments et plus et celle des autres SN de même fonction mais qui, soit n'ont aucun complément soit en ont un seul, on observe que le rythme d'évolution est différent selon la fonction; lorsqu'ils contiennent deux compléments et plus, les SN et SP Objets augmentent de 46% entre secondaire I et secondaire V. Pour les trois autres catégories, qui sont moins nombreuses: compléments fixes, compléments mobiles et Sujets, l'augmentation du nombre de compléments est remarquable; les premiers font un peu moins que tripler le nombre de leurs N complétés par deux compléments, les seconds plus que tripler (tableau 46) et les Sujets presque quintupler (tableau 44). Nous trouvons là une caractéristique importante à notre avis de l'évolution du SN(N) accompagnant la maturation psycho-physiologique: le développement structural du SN qui comporte plus fréquemment chez les plus âgés non seulement un mais plusieurs niveaux d'enchâssement.

Si on compare la proportion de Sujets (SN(N) sans complément au total des Sujets (SN(N)), elle diminue de 20%, tandis que le Sujet ayant un complément augmente de 72% et celui qui a deux compléments ou plus de 237% (mais avec 109 occurrences seulement pour ce dernier cas, tableau 42). Les SN(N) ou SP(N) occupant d'autres fonctions sont plus souvent accompagnés d'un ou plusieurs compléments, mais c'est le SN Sujet qui progresse le plus spectaculairement. La tendance du SN Sujet à avoir une structure moins développée que les SN dans d'autres positions est considérée comme assez générale pour l'anglais comme pour le français. Dubuisson et al. (1981-1982c) ont observé qu'à l'école primaire, 81% des SN Sujets n'avaient pas de compléments alors que 73% des SN Objets directs étaient dans le même cas. Dans notre corpus, c'est 54% des Objets (qui comprennent aussi les indirects) qui ne sont pas complétés. Il semble malgré tout très clair qu'il existe une continuité entre l'écrit du primaire et celui du secondaire: le SN Sujet est un constituant dont la structure est de plus en plus élaborée avec l'âge des scripteurs; l'évolution est beaucoup moins rapide pour le SN Objet, au moins au secondaire.

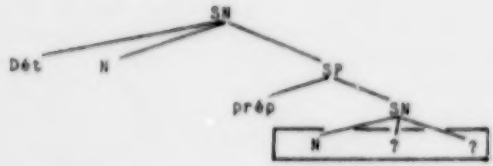
Dans les Objets, les SN(N) sans complément tout comme ceux qui en ont un seul, ne connaissent pas d'évolution significative; il faut arriver à deux compléments ou plus pour observer une augmentation de 46%.

Le complément de complément

La dernière catégorie que nous avions décrite parmi les fonctions faisait déjà partie de la structure du SN. La classe des SN dominant un N complété par ou bien un SN ou bien un SP nominal, comprend deux catégories qui se révèlent avoir des comportements très divergents: les Appositions (SN -> N SN, "Alain, l'adolescent de quinze ans") et les SP compléments d'un nom (SN -> N SP, "Le monde de l'an 2000").

Nous voulions d'abord découvrir la place que le N situé dans un SP complétant un nom (exemple: "de l'an 2000") tenait dans la syntaxe écrite des jeunes (schéma 60).

(60)



On a traité le SP complément d'un N un peu à part en examinant sa structure interne (domine-t-il un SN à un constituant, deux ou plus, et de quelle nature?) alors que nous n'avons pas analysé la structure interne de la relative ou du syntagme adjectival complétant ce même N. On découvre que le SP complément du N est une des catégories qui manifeste la croissance la plus importante: assez peu nombreux en secondaire I (10% des SN), ils atteignent 15% en secondaire V, c'est-à-dire que, parmi les SN(N), leur fréquence augmente de 50% en 4 ans (tableau 33). On voit là que le SP, qui avait largement contribué au développement des constituants mobiles de la phrase se révèle aussi comme un moyen privilégié d'élaborer le SN. Dans le SP complétant un nom, le N le plus bas s'observe seul plus fréquemment chez les élèves plus âgés, mais de 31% seulement (tableau 48), ce qui ne rejoint pas son augmentation moyenne de 50%. Le N avec complément est beaucoup plus fréquent puisqu'il fait plus que doubler (134%/SN). Le phénomène fondamental qui se confirme ici est qu'un des changements les plus remarquables entre les secondaires I et V prend place au niveau du "complément de complément", c'est-à-dire, par exemple, au constituant la rive sud dans un syntagme comme l'appui des citoyens de la rive sud. La structure du syntagme est la suivante:

$$(\ldots N \ldots (\text{Prép } (\ldots N \ldots \left\{ \begin{matrix} \text{SAdj} \\ \text{SN} \\ \text{SP} \end{matrix} \right\})_{SN})_{SP})_{SN}$$

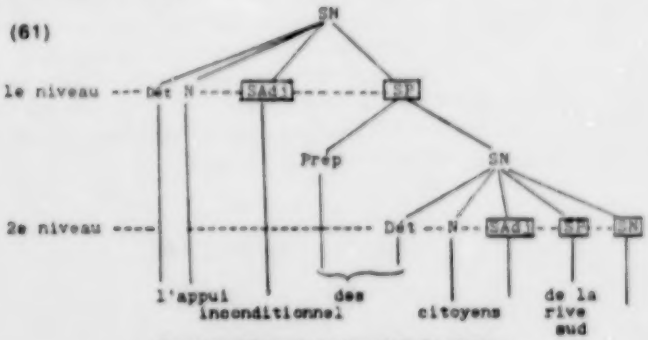
↓

de la rive sud

On peut parler alors d'un "complément de 2e niveau", si on adopte le terme de constituant de 1er niveau pour les SN/SP qui sont Sujets ou compléments du verbe ainsi que pour leurs compléments (SP, SN, SAdj, relatives, Expressions de quantité, SV complément), et de SN/SP de 2e niveau pour ceux qui complètent à leur tour les SN/SP du niveau précédent (cf. schéma 61). On peut avoir à ce niveau soit un SP comme "de la rive sud", soit un SN (Apposition) comme "cette classe d'oubliés" dans "L'appui des vieux, cette classe d'oubliés", soit d'autres catégories de constituants: SAdj, relatives, etc., comme "âgées" dans "l'appui des personnes âgées". Ces compléments de 2e niveau sont au nombre de 679 dans le corpus (tableau 49) et ils augmentent de 122%/SN en quatre ans, évolution qui se compare au bond important noté pour les N complétés par deux compléments qui était de 77%. La croissance la plus grande est due aux SAdj. qui triplent, et au SP (+80%/SN). Quant aux autres constituants qui appartiennent au SN complément du nom, soit les relatives et les Expressions de quantité, ils connaissent une croissance moindre (57% entre le secondaire I et le secondaire V).

Nous sommes témoins ici d'un type de développement de la structure du syntagme nominal qui semble tout à fait caractéristique de la maturation syntaxique de l'écrit des adolescents du corpus, et peut-être des adolescents en général.

(61)



Les compléments de 1er et de 2e niveaux

Fonction du SN complété et nature du complément

En plus de la quantité des compléments des SN occupant diverses fonctions, nous nous sommes intéressés à la nature de ces compléments.

Dans les pages qui suivent, nous allons examiner les fréquences des différents types de compléments qui se retrouvent dans la structure des SN(N) classés selon leur fonction. On trouve dans toutes les fonctions les compléments suivants: SAdj, relatives, SP, SN Appositions, Expressions de quantité, SVpart et SVinf. Ainsi, un SN comme celui qui est souligné dans: "La journée s'est terminée par une grande assemblée de mise en candidature qui a réuni tous les délégués qui participaient au congrès de février", a été analysé comme un SN(N) Complément fixe où le N recteur du syntagme ("assemblée") est complété par un SAdj ("grande"), un SP ("de mise en candidature") et une relative ("qui a réuni tous les délégués qui participaient au congrès"). Le constituant "candidature" a été analysé comme faisant partie du nom composé "mise en candidature", le N "délégués" comme le recteur d'un syntagme Objet complété par une Expression de quantité ("tous") et une relative, et le N "congrès" comme le recteur d'un SP Objet complété par un SP(N); ce qui donne le dépouillement suivant en termes de natures des compléments des trois SN complétés:

N (recteur)	rel	SAdj	SP	Ex. quant.
assemblée	1	1	1	
délégués	1			1
congrès			1	

À partir de la structure de chaque SN on obtient donc le nombre total de chaque type de compléments à chaque niveau. Pour avoir une image plus juste du SN(N), on calculera dans la mesure du possible, la proportion des compléments qui s'attachent aux SN de chacun des niveaux. Nous examinerons ce qui se passe avec la relative en dernier lieu, au chapitre suivant.

Le type de complément du nom le plus utilisé est l'adjectif épithète et, du début à la fin du secondaire, il augmente de 59% sur le total des SN(N) de 1er niveau, c'est-à-dire des SN les plus hauts (cf. schéma 61, "l'appui inconditionnel"). Cela nous amène au total de 2 517 pour le 1er niveau (tableau 50). Nous n'avons pas le nombre d'adjectifs qui appartiennent au SN complément du nom (l'Apposition), mais ceux qui appartiennent au SP complément du nom, qui sont tous de 2e niveau ("l'appui des personnes âgées"), représentent 7% du total des Adjectifs épithètes la première année, 12% la troisième et 13% la cinquième. Par rapport à l'ensemble des SN(N) de 2e niveau, l'épithète de 2e niveau passe de 10% à 19%, c'est-à-dire que sa fréquence augmente de 102% en quatre ans (tableau 52).

Il est frappant de constater que le nombre de SN(N) qui ont au moins un SAdj augmente pour toutes les fonctions à l'exception de l'Objet et qu'il y a de très grandes différences selon les fonctions dans la manière dont se développe, d'une année à l'autre, la complémentation par épithète (tableau 50). En effet, les SN Sujets complétés par un SAdj augmentent de 278%/SN entre les 1ère et 5e secondaires. Le N base d'un Complément fixe, plus fréquent, a 143%/SN de plus d'épithètes, les SN et SP mobiles 114% de plus. Les épithètes de SN et SP attributs sont un peu plus nombreuses la dernière année sans que cela soit significatif (17%/SN) après un maximum en secondaire III. Non significative non plus est, dans le corpus, la perte d'une partie des SAdj que peut contenir l'objet SN ou SP.

On constate donc en général un emploi systématiquement plus important des SAdj épithètes par les élèves les plus mûrs, sauf toutefois dans les SN(N) ou les SP(N) en position Objet. En comparant ultérieurement cette évolution avec celle des autres compléments dans le SN Objet, on verra qu'il ne s'agit pas d'une tendance isolée. Les deux développements qu'il faudrait souligner ici parce qu'ils sont particulièrement parlants, sont d'une part celui des SN Sujets avec épithètes et d'autre part celui des épithètes dans un constituant de 2e niveau: les SP compléments du nom.

Assez proches des adjectifs dans leur fréquence comme complément du nom se trouvent les SP(N): on en compte 2 457 dont 184

sont de 2e niveau et 32 de 3e niveau. Quelle que soit leur fonction, tous les SN(N) du corpus ont une proportion plus grande de constituants SP en secondaire III qu'en secondaire I et en secondaire V qu'en secondaire III (tableau 53). Une seule irrégularité qui laisse apparaître un maximum en secondaire III concerne les SN et SP Attributs; il faut se rappeler que ces derniers sont moins fréquents chez les élèves les plus âgés. Les SN Sujets complétés par un SP(N) connaissent une augmentation importante (76%/SN entre secondaire I et secondaire V), suivis de près par les Compléments fixes (73%). Les constituants SP à l'intérieur des SN ou SP mobiles ("Depuis le grand essor de la technologie") sont très rares en secondaire I mais ils progressent plus que tous les autres et atteignent 3%/SN en secondaire V. L'essentiel de l'évolution se fait avant la 3e année du secondaire. Ce changement qui affecte la structure d'une catégorie de constituants qui par ailleurs n'est guère plus fréquente en secondaire V qu'en secondaire I semble révélateur du développement qualitatif qui s'opère dans les phrases des adolescents parallèlement à un développement quantitatif. Même les Objets SN et SP, qui n'augmentaient que de 18% par proposition voient leurs compléments SP s'accroître de 40% en quatre ans. Par ailleurs, en ce qui concerne l'évolution des divers compléments selon la fonction du syntagme auquel ils appartiennent, on remarque une similarité de tendances entre le SAdj et le SP.

Deux autres types de compléments du SN: l'Expression de quantité et le syntagme verbal (SV)

Nous venons de décrire l'état de la complémentation du nom dans le SN quand elle se présentait sous forme de SAdj et de SP. Avant de passer à la relative, il reste à examiner deux types de compléments, le premier dont les occurrences sont assez nombreuses (un millier): les Expressions de quantité, et les constructions verbales compléments d'un SN. Les premières connaissent une augmentation assez importante (29%) qui se manifeste dans les deux premières années du secondaire. Quand elles appartiennent à un SN ou SP, mobile ou Objet, les expressions de quantité restent à peu près stables, mais si elles font partie d'un SN Sujet, leur progression est aussi importante que celle des compléments SP (76%/SN 1er niveau).

Il existe dans le corpus une dernière catégorie de compléments du nom qui est un peu plus fréquent que les Appositions: ce sont les syntagmes verbaux à temps non-finis, qui sont au nombre de 459. Nous ne les avons pas actuellement dépouillés selon la fonction du N qu'ils complètent mais seulement selon leur construction, soit directement attachés au SN supérieur, comme dans les phrases (62) ou (63), soit attachés à un SP avant de l'être au SN comme dans la phrase (64).

(62) ... car ils iraient tous sur la terre bourrée de microbes et de bactéries (120 04 16).

(63) ... les rues seront éclairées par les lumières du tunnel recouvrant les trottoirs (510 726 9).

(64) ... ils ont sortient une crème pour garder une peau de bébé (120 115 15).

Les premiers ont un verbe au participe présent ou au participe passé et sont des épithètes du nom, les seconds sont des compléments prépositionnels à l'infinitif dans des constructions du type "une machine à voyager dans le temps". Le tableau 60 montre leur progression rapide, de 103%/SN en quatre ans pour les premiers et de 34% pour les derniers, ce qui fait un total de 72%/SN pour les SV qui entrent dans la complémentation d'un nom: c'est la plus forte croissance observée pour une catégorie de compléments. En effet, par rapport à l'ensemble des constituants SN(N), le SAdj a augmenté de 59% entre les secondaires I et V, la relative de 33%, le SP de 50% et l'Expression de quantité de 21%. Il semble que le syntagme verbal utilisé comme complément du nom soit une structure dont la maîtrise s'installe tardivement, puisque dans les deux cas l'essentiel du progrès a lieu après la 3e année du secondaire. Ainsi, la complémentation par un SV, se révèle être un autre critère de maturation syntaxique. Il a peu été retenu antérieurement; pour le français, seul Patrice (1979) s'est penché sur cette question pour le niveau secondaire mais n'a relevé aucun participe présent complétant le nom et il ne mentionne pas la possibilité de compléments participes passés ou infinitifs. Pour l'anglais, Hunt a étudié ce point mais dans son corpus, l'augmentation n'était que de 19% par T-Unit au cours du secondaire (p. 104). Seul O'Donnell (p. 60) mentionne pour le primaire une progression remarquable des compléments SV: les N + inf sont peu fréquents (0,4% par

T-Unit en 3e année et 0,6% en 7e) mais ils augmentent de 77%, et les N à part, plus répandus puisque leur fréquence est de 2,3 en 3e année et de 5,3 en 7e, c'est-à-dire un accroissement de 130%. Par comparaison, les SAdj augmentaient chez lui de 101% et les relatives de 350%.

3e partie: Une enchâssée problème: la relative

Le 3e type de compléments du nom, la relative, a moins d'ampleur que les deux précédents tout en restant de première importance puisqu'il regroupe un millier d'occurrences. Il s'agit d'un type tout particulier de complément d'un nom: une proposition enchâssée. Les enchâssements de propositions ont, depuis les débuts de la tradition des recherches sur l'acquisition de la syntaxe, été regardés comme des constructions particulièrement révélatrices de la maîtrise de la syntaxe, et tout spécialement la relative. C'est à titre de complément possible pour le nom que nous allons l'envisager et qu'elle devrait, selon nous, connaître un certain développement. Nous nous y arrêterons un peu plus longuement dans la mesure où sa nature de P complément d'un nom pose des problèmes particuliers.

Comment les enfants maîtrisent les relatives?

Les chercheurs qui ont étudié la question de la relative dans la langue anglaise ont remarqué que c'était la moins fréquente des P enchâssées parmi les trois catégories qu'ils faisaient: les relatives (ou adjectives), les substantives et les circonstancielles, mais qu'elles augmentaient au cours de la scolarité (Labrant, 1933; Watts, 1944; Harrell, 1957; Hunt, 1965 et Loban, 1976). Nous avons peu de données pour le français; cependant pour le primaire, dans le curpus Dubuisson et Emirkanian (1981-1982, p. 70), de la 2e à la 6e année, la relative est la plus fréquente des enchâssées (à l'exception de la 4e année) et elle décroît tout en restant la plus fréquente. Chez Jean Simon (1973, p. 232), il est clair que les relatives augmentent beaucoup (au moins de 250%) et qu'elles constituent une proportion importante des enchâssées, mais l'existence chez lui d'une catégorie appelée "complexes" n'autorise pas de comparaison plus précise[17].

De son côté, Yvon Patrice (1979, p. 44) donne les fréquences absolues suivantes pour les subordonnées au secondaire[18]:

	relatives	P Objet	P circonstancielles
Secondaire I	48	16	17
Secondaire III	76	17	25
Secondaire V	81	36	32

Il apparaît que les relatives sont là aussi les plus nombreuses (les P Objets ne recouvrent pas toutes les substantives, mais les substantives qui ne sont pas Objets sont très rares).

Il en est de même dans notre corpus, comme nous le verrons. Peut-on attribuer ces différences entre l'anglais et le français à des différences entre les sujets traités? Peut-être, encore que la plupart des analyses, de l'anglais comme du français, ait porté sur des récits. Pourtant, selon Hunt (1970, p. 32), des trois grands types d'enchâssées, "le nombre de relatives est celui qui dépend le moins du sujet traité et le plus de la maturité".

Dès 1933, LaBrant soulignait que la relative présentait des difficultés structurelles; elle les attribuait à son rôle double dans la phrase et rapportait que sa fréquence n'en était pas moins multipliée par deux entre la 4e et la 9e année (p. 429 et p. 459). Chez les Heider (1940, p. 71), entre les âges de 8 et 14 ans, les relatives étaient deux fois plus nombreuses chez les plus âgés. Ils attribuaient la difficulté d'emploi de la relative chez les plus jeunes à ce que ni sa place dans la phrase ni la forme du relatif n'est fixe; mais les deux auteurs n'ont pas vérifié systématiquement ces hypothèses.

Harrell (1957, p. 48) avait trouvé que de 9 ans et demi à 15 ans et demi, les relatives à l'écrit croissaient régulièrement de 2,1% à 7,8% du total des propositions. Selon elle, la relative est la plus difficile des enchâssées pour les enfants, du fait qu'elle interrompt souvent la principale

Quant à Hunt (1965, p. 78), il constate que de la 4e à la 12e année, le nombre de relatives fait plus que doubler et que l'augmentation se poursuit, mais moins vite, chez les adultes entraînés à écrire (1970, p. 33).

Pour Loban (1976, p. 45) les relatives sont les plus intéressantes des enchâssées. Tous ses groupes (supérieurs, inférieurs, contrôles) tendent à en utiliser davantage de la 5e à la 12e année bien que le groupe inférieur, en 11e et 12e années, en ait un plus fort pourcentage que les groupes supérieurs ou moyens; l'auteur conclut que les plus habiles montrent leur supériorité en remplaçant les enchâssées par un répertoire de constructions plus efficaces.

Pour le français, les Ters (1952) constatent aussi, chez les enfants de 6 à 14 ans, l'augmentation de l'utilisation des relatifs, dont le premier apparu, à 6 ans, est le qui, beaucoup plus fréquent que les autres par la suite, à tous les âges. Où apparaît à 7 ans et croît parallèlement aux autres relatifs, que à 8 ans, dont à 9 ans.

Plus récemment, pour le français, on a davantage envisagé la relative comme un complément du nom parmi les autres. Ainsi, Valiquette (1978) remarquait qu'à 7-8 ans, le N est surtout complété par l'adjectif, la relative et le SP sont rares; à partir de 9 ans (4e année), ils deviennent plus fréquents. Mais elle ne note nulle part l'apparition de relatives liées au Sujet, seulement celles liées à l'Objet.

Patrice (1979) n'est pas très clair sur la question des relatives. Comme le relatif "peut donner lieu à une coordination d'énoncés", il distingue deux types de relatives, A et B. Les relatives A sont étudiées au chapitre "Coordination et juxtaposition des prédicats" et semblent référer aux attributives et appositives (bien qu'il ne donne d'exemples des premières); les relatives B seules servent à l'expression de la caractérisation et pourraient correspondre aux restrictives. Ces dernières augmentent, mais avec un sommet en secondaire III (aux secondaires I, III et V, les fréquences sont: 29, 46, 38); l'auteur s'explique mal cette régression mais relève qu'elle s'accompagne d'un accroissement significatif du recours à l'adjectif "stratégie plus économique que la relative"

(p. 42). Dans leur ensemble, les fréquences des relatives (A et B) sont de 1,54 par élève en 1ère secondaire, 1,80 en 3e secondaire et 2,19 en 5e secondaire, calculs que nous avons effectués d'après son tableau de la p. 28, c'est-à-dire une progression de 42% par élève; cela reste malgré tout assez vague car on ne connaît pas le pourcentage de SN qui contiennent une P relative complément.

Dubuisson et al. (1981-1982c) ont étudié la relative parmi les caractérisants du N et à propos d'un type de texte différent des auteurs précédents: des règles du jeu. Selon elles, ce n'est pas le nombre de compléments dans le SN qui varie avec la maturation, mais la répartition de la nature de ces compléments. Et la relative qui ne représente que 5% d'entre eux en 2e année, atteint 11% en 6e (p. 77). Pour une deuxième étude, Dubuisson et Emirkanian (1982) ont joint au premier texte un second de type narratif; la relative y est moins fréquente que les caractérisants du nom adjectifs ou SP en 2e année, mais augmente beaucoup en 6e année: 112%/SN.

C'est donc avec intérêt que les études antérieures se sont penchées sur l'évolution de la relative selon l'âge, constatant davantage de difficultés chez les plus jeunes, suivies d'un développement important, les relatives arrivant loin derrière les autres enchâssées jusqu'à 11 ans. Gervais (1974), qui a travaillé sur la maîtrise des enchâssées chez les enfants de 11 à 13 ans, au Québec, en classant les "erreurs" commises à des tests, relève de nombreuses erreurs dans le choix du pronom relatif, par rapport à la langue standard, dues apparemment à une ignorance des sous-catégorisations du verbe (p. 236) mais qu'on peut interpréter comme une généralisation de l'utilisation du que[19].

Que sont les relatives?

Sans entrer dans le détail des analyses des constructions relatives et interrogatives, nous distinguerons ici pour fin de classification les constructions suivantes:

1 - Les relatives avec qui Sujet et que Objet comme dans les phrases:

(65) Moi, j'ai un robot qui m'apprend à tricoter (120 08 6).
(66) Il découvre un paysage que personne n'a jamais vu.

Kayne (1975) montre cependant que qui et que dans ces constructions ne doivent pas nécessairement être considérés comme des mots relatifs, mais qu'on peut les interpréter comme des variantes d'un complémenteur général que.

2 - Les relatives Attributs.

Les relatives avec qui Sujet ne sont pas toutes des compléments d'un nom mais peuvent être Attribut du Sujet ou de l'Objet:
(67) Le professeur était la qui attendait Louise (120 70 5).
(68) J'ai vu Pierre qui courait.

Cette construction est exceptionnelle dans le corpus puisqu'on n'en trouve qu'une occurrence.

3 - Les constructions emphatiques en C'est...qui/que, comme dans la phrase suivante ont été traitées séparément:
(69) C'est Paul qu'il faut demander.

4 - Les constructions relatives avec pronom de rappel.

Ces constructions, qui contiennent un pronom (phrase 70) ou un autre élément anaphorique (phrase 71) qui font référence à l'antécédent sont surtout observées en français populaire:
(70) Ses parents lui ont acheté une auto mignature électrique qu'il peut même la conduire dans la maison (320 420 8).
(71) ... en l'an 2000 sur la terre dont son orbite est la lune (320 390 1).
(72) S'est des robots qu'ils les servent (120 119 11).

Notons qu'une phrase comme (72) est aussi analysable comme une construction avec qui Sujet. En effet, on sait qu'au Québec, il se réalise phonétiquement comme (i) ou (j), donc que qu'il est homophone à qui

(ki/kj). Dans ces conditions, on ne sait pas si l'élève a voulu écrire une construction avec pronom de rappel il ou une relative avec qui Sujet. Dans notre analyse, nous avons considérér ce qu'il comme une variante orthographique de qui, car les constructions relatives avec pronom de rappel sont rares. Pour référence cependant, notons que nous avons relevé une dizaine d'occurrences de graphies en qu'il interprétées comme qui.

5 - Les constructions relatives avec anaphore nulle sont fréquentes en français populaire:

(73) L'éducation physique est un passe temps qu'il donne tous de son potentiel afin de garder sa forme (320 420 12).

(74) Le robot préparera tout le linge que le garçon voudra se vêtir (520 742 2).

Là encore, on trouve dans le corpus une graphie qui correspondant à la forme avec complémenteur que comme dans l'exemple suivant où qui = que i(il):

(75) Tous leur matériel qui se serve est complètement moderne (510 887 8).

Ces cas sont très rares; on peut y ajouter 2 occurrences de que employé à la place de composés de lequel et de 4 mises pour dont. Il est clair que ce sont là des constructions marginales dans l'écrit du secondaire.

Nous n'avons relevé aucune construction du type suivant (avec préposition): "Le gars que je travaille avec" parmi les 938 relatives du corpus.

Dans ces cinq types de constructions, les mots qui/que d'introduction ne sont pas vraiment des mots relatifs ou interrogatifs mais peuvent être analysés comme des complémenteurs. Dans le domaine des constructions avec mots relatifs/interrogatifs au sens strict nous avons distingué:

6 - Les relatives/interrogatives de type CE QUE, c'est-à-dire en CE + relatif (CE QUE, CELUI QUE, CE DONT, etc.) comme en (76), auxquelles nous avons joint des phrases comme (77) et (78) surtout à cause de leur ressemblance formelle, bien que la première puisse être analysée comme une interrogative indirecte avec introducteur de type ce que et la dernière comme une relative sans antécédent;

(76) On se demande ce qu'il fait.

(77) Elle réfléchit ce dont tu lui as parlé.

(78) Ce que Jean fait l'intéresse.

Nous avons décidé de laisser de côté ces constructions qui ne sont pas directement pertinentes pour la question de l'évolution du SN(N) selon la maturité[20].

7 - Les relatives/interrogatives avec mot relatif à proprement parler: dont, où, qui (sujet interrogatif), Prép + qui, lequel et Prép + lequel. Cette catégorie de relatives, qui n'est ni Sujet ni Objet, est parfois appelée relatives obliques. De cet ensemble, nous avons extrait les interrogatives indirectes pour les analyser avec les complétives puisqu'elles se comportent comme des compléments du verbe. En français usuel, lequel est rare; les autres mots relatifs/interrogatifs peuvent être suivis d'un complémenteur (ce)que (ou qui):

(79) La place où (ce)que je vais.

(80) La femme de qui que je parle.

(81) Je me demande qui qui a sonné.

Le seul exemple que nous ayons dans le corpus est la phrase:

(82) ... on iras peux taitre en avion ou qu'on le veux (120 129 2)

En français populaire aussi, on observe souvent une interversion entre dont et que que nous notons quelquefois dans nos textes (une fois en secondaire III et 3 fois sur 15 en secondaire V). La phrase (83) en est un exemple:

(83) ... l'étudiant devra passer les examens une grande salle dont les principals auront organisés (520 742 9).

Fréquences des différentes sortes de relatives

Les résultats que nous examinons ici concernent les constructions qu'on peut appeler "standard", c'est-à-dire les types 1/ et 7/ que nous venons de voir, ainsi que la catégorie "non standard" correspondant au type 5/, même si cette dernière ne regroupe qu'une vingtaine d'occurrences. Dans les 20 premières propositions des compositions d'élèves, nous avons relevé 234 relatives en secondaire I, 264 en secondaire III et 440 en secondaire V, ce qui signifie 63% d'augmentation par proposition du début à la fin du secondaire (tableau 54). Ce résultat nous rapproche de celui de Patrice (1979) qui atteint 69% si on effectue le calcul des fréquences relatives à partir de ses résultats. Cependant, étant donné qu'il y a 28% de plus de SN-SP(N) par proposition pendant le même temps dans notre corpus, notons pour être plus précis à propos de la structure du SN, que le nombre de relatives calculé par SN(N) augmente de 27% (tableau 56). Si près de la moitié des élèves avaient produit une seule relative ou pas du tout en secondaire I, on passe à moins du tiers en secondaire V, et de 12% qui en avaient écrit 4 ou plus en secondaire I, on atteint 34% en secondaire V.

On constate que la progression n'est pas régulière, elle est beaucoup plus rapide pendant la première moitié de la scolarité secondaire. Bien que les fréquences relevées par Patrice (1979) aient été plus importantes dans chaque proposition, on peut constater l'existence du même phénomène dans son corpus; de même d'ailleurs que dans les groupes forts et les groupes contrôles de Loban (1976), le groupe faible connaissant sa forte poussée plus tard, entre la 3e et la 4e années du secondaire (p. 49).

Parmi les compléments du nom, la progression de la relative est donc plus faible que celle du SAdj et du syntagme prépositionnel; la relative reste pourtant un élément déterminant de la complémentation du nom.

L'essor de la relative, comme nous nous y attendions, ne se manifeste pas également auprès de tous les constituants de la phrase. Les catégories en expansion, comme les Compléments fixes, en comptent 110%/SN de plus en secondaire V (tableau 55), alors que leur propre

augmentation par proposition n'est que de 35%. Il serait normal que l'on trouve davantage de relatives accompagnant les autres fonctions qui connaissent un développement important, soit les Compléments mobiles et les Compléments prépositionnels. Ce devrait être également le cas pour les Sujets, mais pour une autre raison: la maîtrise croissante de la construction d'une P intérieure à la phrase. Pour ces derniers, l'augmentation est très importante (138%/SN). Les relatives dans des SP compléments du N, qui sont de 2e niveau, progressent dans notre corpus (46%/SN 2e niveau) mais pas de façon significative. D'autre part, les Attributs SN et SP, qui sont en diminution dans le corpus ne manifestent pas de baisse significative de la fréquence de leurs relatives (tableau 55).

Quant aux SN et SP Objets, ils contiennent des relatives mais dans une proportion qui suit à peu près leur propre développement, sans prendre d'expansion.

Si l'on considère maintenant la part des relatives pour chaque fonction dans le total des relatives, la plus commune chez les plus jeunes est bien sûr la relative attachée à la position Objet (49%); en lui joignant les relatives dans un SN ou SP Attribut, on atteint près de 60% de toutes les relatives. Or ces deux fonctions totalisent moins de 44% quatre ans plus tard. En revanche, les relatives dans l'ensemble des autres fonctions s'accroissent de 53%.

Les relatives dominées par un SN Sujet ne représentent que 10% du total des relatives, même si les SN Sujets comptent pour 21% des SN, ce qui confirme les observations antérieures, aussi bien sur l'anglais que sur le français à propos du peu de compléments du Sujet. Mais dans le total des relatives, la part de celles qui entrent dans la constitution d'un Sujet s'accroît beaucoup plus avec l'âge que n'importe quelle autre: de 77% entre les niveaux I et V.

Pour entrer dans le détail des différents types de relatives, nous avons calculé combien les élèves de chacun des niveaux avaient produit de relatives commençant par les différents mots introducteurs qui sujet, que objet, où, dont, lequel et ses composés, qui relatif précédé d'une

préposition (à qui, avec quoi, etc.). Les résultats se retrouvent dans le tableau 56.

Ce dernier est intéressant à plusieurs égards: il montre d'abord, comme on pouvait s'y attendre, que la relative la plus populaire à tous les niveaux est la relative avec Sujet qui, laquelle constitue de 57 à 71% de toutes les relatives employées par les enfants du secondaire. La situation n'a donc pas changé sur ce point de ce qu'elle était au primaire. De plus, la relative en qui est utilisée massivement par les plus jeunes, mais de moins en moins dans les années ultérieures. Au contraire, les relatives en que ne comptent que pour 16% et les autres relatives, qu'on a appelées obliques ou complexes, pour 20%. Ces deux derniers groupes augmentent, surtout au secondaire V, et il se dessine une tendance nette: une répartition plus équilibrée des trois groupes de relatives (en qui, en que et obliques) en secondaire V qu'en secondaire I. En effet, entre les niveaux I et V, la diminution des relatives en qui est de 20%, l'augmentation des relatives en que est de 47% et celle des relatives obliques de 51%. Nous n'avons pas séparé, dans les résultats, les relatives avec Sujet qui ou Objet que des constructions avec pronom de rappel car ces derniers sont très rares dans notre corpus: 4 en secondaire I, 7 en secondaire III et 4 en secondaire V. La maturation syntaxique se manifeste ici par une facilité plus grande à manipuler les relatives en que et les obliques.

Il existe peu de résultats à comparer avec les nôtres sur ce point car peu de recherches ont examiné cette question en termes d'évolution liée à l'âge. Jolivet (1982, p. 341) propose une recension très intéressante de diverses études sur les fréquences des relatifs dans des corpus très variés: oral/écrit, adultes/enfants, types de discours allant de la radio aux manuels scolaires, rédactions, journaux, etc., et incluant même le français fondamental de Gougenheim (1964). Les variations adultes/enfants offertes par ces corpus ne sont guère comparables et exigeraient des recherches complémentaires, comme le souligne l'auteur lui-même. On pourrait ajouter: et ceci d'autant plus qu'on ne connaît pas toujours les méthodes d'analyse utilisées. Néanmoins, l'étude de Julia et Morsly (1976) a recueilli des pourcentages de fréquences des divers

relatifs dans neuf rédactions d'élèves de 6e et 5e en France (11 et 12 ans, soit fin primaire - début secondaire), ce sont les suivants:

qui: 64%
que: 24%
dont et ce qui: 6%
où: 6%

Mas (1977) avait comparé l'écrit d'élèves de CM1 et de CM2 en France (9 et 10 ans) et relevé que 75,4% des relatifs étaient des qui au CM1 et 73,2% au CM2. Les Ters (1952) avaient souligné aussi cette prédominance dans l'écrit d'enfants de 8 à 14 ans, mais également l'essor des que, où et dont, surtout à partir de 13 ans. Pour la langue parlée d'adolescents d'un milieu populaire à Montréal, Lefèbvre et al. (1982, tome 1, p. 184) ont montré que plus de 73% des relatives étaient des qui (relatifs ou complémenteurs).

Si on observe les fréquences des relatives obliques par rapport au nombre de SN(N), on se rend compte que le nombre réel de relatives avec qui Sujet est à peu près le même en secondaire I et en secondaire V alors que le maximum est en secondaire III, tandis que les relatives en que et les obliques, elles, s'épanouissent (respectivement 85% et 92% de plus par SN, tableau 56).

Quant à la variété des propositions à relatif oblique, elle semble augmenter légèrement avec l'âge, en restant toutefois très limitée. Le relatif oblique qui a le plus de faveur est le où, ceux qui en ont le moins: lequel et ses composés, à part à peu près égale avec le qui précédé de préposition. Le dont se situe entre les deux, avec 37 occurrences dans le corpus.

Au total, pour tous les niveaux, on trouve 183 relatifs obliques, ce qui est assez peu sur les 938 relatives simples du corpus dépouillé (19,5%). Les où, les plus nombreux, représentant 124 de ces relatifs (soit 68%), les 59 autres se divisant en 37 dont, 16 lequel et 6 Prép. + qui. Il faut souligner le très petit nombre de dont aux niveau I et III, et encore plus celui des lequel ou du qui précédé de préposition. Les relatifs en où

forment à peu près les trois quarts des relatives obliques aux secondaires I et III pour descendre à moins des deux tiers en secondaire V. Ce sont elles qui semblent présenter le moins de difficulté de manipulation pour les enfants (une seule erreur, voir tableau 57).

En secondaire I: 29 où sur 38 obliques;
en secondaire III: 27 où sur 37 obliques;
en secondaire V: 68 où sur 108 obliques.

Les autres relatives obliques, malgré la difficulté d'utilisation que révèlent les erreurs plus nombreuses qu'on trouve dans leurs emplois, sont plus fréquentes en secondaire V (40 au lieu de 19 pour les 1ère et 3e secondaires réunis).

En plus des 183 obliques bien utilisées, on en trouve 10 dont l'emploi produit des constructions agrammaticales (comme dans les phrases 113 à 115), ce qui est tout de même peu (environ 5%). Le nombre plus grand d'erreurs chez les enfants des grandes classes, reflète sans doute le fait qu'ils utilisent davantage de relatives complexes.

(84) ... il presse sur un bouton et la chaise dont il est assis se met en marche... (520 896 12).

(85) ... le T.S. était un appareil dont le gouvernement utilisait pour surveyer les gens et les informer... (520 897 7).

(86) ... l'étudiant devra passer les examens à une grande salle dont les principals auront organisés (520 742 17).

Sur 124 occurrences de où, une seule n'est pas complètement banale et remplace alors grâce auquel. Par contre, il est clair que la manipulation des lequel pose tellement de problèmes que les adolescents les utilisent le moins possible à l'écrit, et quand ils les utilisent, la proportion d'erreurs est importante: pour 16 Prép + lequel d'emploi justifié, il en existe 4 agrammaticaux, un mal accordé, 2 remplacés par qui, un remplacé par où, soit une proportion d'un tiers qui pose des problèmes.

En ce qui concerne les dont, pour 37 employés correctement, il y a d'autre part 5 formes incorrectes et 4 cas où il est remplacé par le

complémenteur que. Donc au total, presque un sixième des cas est fautif: la maîtrise ici semble pourtant être plus assurée bien que le pourcentage d'erreurs soit encore important. Il faut dire qu'on observe socialement, et même dans la langue des adultes instruits et à un niveau de langue soigné, un taux d'utilisations non-standard relativement important (cf. Lefébvre et al., 1978).

Par ailleurs, nous avons voulu connaître l'importance de l'emploi de certaines relatives incluses dans d'autres relatives, et jusqu'où pouvait aller ainsi ces relatives en "cascade", sans les privilégier pour autant et en faire un critère de maturité syntaxique; on sait très bien en effet que si ce procédé peut dans certains cas être un moyen de condenser l'information, il peut également manifester beaucoup de maladresse. Nous avons appelé relatives de 1er niveau celles qui apparaissent dans le SN supérieur, puis de 2e, de 3e niveaux, etc... celles qui font partie des SN des relatives en-dessous. La phrase (87) est un exemple de ce type de construction.

(87) ... Jonathan va nous ouvrir les portes d'un autre monde, qui plus tard va peut-être arrivé à nos enfants qui auraient à ce moment là notre âge, ce qui veut dire 14 ou 15 ans (320 409 2).

Elles sont peu fréquentes, 84 occurrences en tout, mais augmentent beaucoup: 119% en quatre ans (tableau 59).

La quantité et la variété des relatives s'avèrent être des critères de maturité syntaxique, comme nous venons de le voir, mais il faut apporter immédiatement quelques nuances: il n'y a pas de progrès de la relative dans les catégories en déclin comme l'Attribut, et même dans une catégorie stable comme les Objets (SN(N) et SP(N)), la relative suit de près leur développement. Au contraire, pour les types de compléments qui se développent, c'est-à-dire les Compléments fixes, mobiles et les SP complément du nom, la relative fait de plus en plus partie de leur structure. Le total de ces trois types de constituants s'accroît en effet de 51% par proposition entre le début et la fin du secondaire alors que dans le même temps, les relatives qui les complètent progressent de 88%. Il y a en quelque sorte un développement cumulatif du nombre de ces compléments

et de leur structure interne. Il semble confirmé qu'un critère pertinent en ce qui concerne la relative est sa position. Le peu de relatives du Sujet dans le corpus de 1ère année du secondaire et leur plus grande fréquence en 5e secondaire, nous autorise à conclure en ce sens. La relative attachée au Sujet semble être moins facile à maîtriser dans la mesure où elle interrompt le déroulement de la phrase, où elle vient se placer entre le recteur du SN et le verbe qu'il contrôle, alors que la relative attachée à l'Objet ou à un SP peut mettre fin à la phrase. D'autres explications, de type pragmatique par exemple, ont été données à partir des notions de thème et de propos (cf. Jolivet, 1982) pour le peu de compléments attachés au Sujet. Il est réel, dans notre corpus, que le Sujet est de loin le constituant proportionnellement le moins complété. Mais en quatre ans, la fréquence de ses compléments s'accroît de 85%/SN alors que la fréquence moyenne de toutes les fonctions ayant au moins un complément n'augmentait que de 26%.

Enfin il est clair que la relative utilisée par les élèves de la fin du secondaire manifeste une beaucoup plus grande variété quant au constituant relativisé, les qui cédant du la place aux que ainsi qu'à une quantité de plus en plus importante et de plus en plus variée d'autres relatifs. Cette plus grande maîtrise de l'élément syntaxique complexe qu'est le relatif des constructions obliques se manifeste clairement comme un critère de la maturation syntaxique de l'écrit.

Conclusion

Certains des principaux résultats qui se dégagent de l'analyse du SN dans l'écrit de notre corpus d'adolescents confirment des tendances notées dans des études antérieures et les complètent, du moins pour le niveau secondaire (Hunt, Patrice): davantage de SN avec la maturité, et des structures plus complexes.

L'augmentation avec le niveau scolaire, de la fréquence des SN par proposition, au moins dans le récit, semble être un fait acquis d'après nos résultats. Nous rejoignons ainsi Patrice, malgré les différences de méthodologie. Pour le primaire, les observations de Dubuisson et al.

allaient dans le même sens: lorsque les textes d'enfants étaient des récits, mais non lorsqu'il s'agissait d'explications, auquel cas seule la répartition des compléments de diverses natures entre les deux fonctions analysées (Sujet, Objet direct) était différente.

Cependant, une augmentation globale des SN de 28% par proposition dans nos textes ne donne pas une image parlante des phénomènes réels qui accompagnent la maturation syntaxique dans la mesure où cela ne représente qu'une moyenne d'évolutions diverses et même contradictoires. Deux facteurs qui se confirment avoir une importance majeure en ce qui concerne l'acquisition et le développement du langage: la fonction d'un constituant et sa structure. Il est vrai que les compléments SN(N) mobiles ou fixes augmentent plus que les Sujets SN, mais aussi que les SN(N) ayant au moins un complément augmentent beaucoup plus (26%/SN) que ceux qui n'en ont pas (-21%/SN). Ou encore, la même fonction ne connaît pas le même développement quand elle est occupée par un constituant SN(N) par exemple ou lorsqu'elle est occupée par un constituant SP(N). L'exemple des Objets, et encore plus des Attributs fixes, est clair à cet égard. Les SN(N) Objets, presque 6 fois plus nombreux par proposition que les SP(N) Objets, n'augmentent que de 16% par proposition en quatre ans, à côté de 30% pour les derniers. Les SN Attributs ("Alexandre sera président"), presque 5 fois plus nombreux que les SP Attributs ("Il est de taille moyenne"), sont 24% moins nombreux par proposition en 5e secondaire qu'en 1ère secondaire, alors que les derniers augmentent de 34%. Il semblerait que l'introduction d'une préposition dans ces constructions, à l'intérieur de structures par ailleurs bien connues des très jeunes (nommément les structures SN Sujet, V, SN/SP Objet et SN Sujet, V, SN/SP Attribut), fonctionne comme un facteur de complexité. Les classes de constituants qui ont progressé le plus, par rapport à la moyenne de 28% par proposition, sont toutes des constructions prépositionnelles: Compléments fixes +35%, SP mobiles +37% (alors que les SN mobiles ne bougent pas, ils diminuent même de 12% dans le corpus), SP attribut +34% et SP Objets +30%.

En entrant dans la structure des constituants SN(N), on constate l'existence de deux séries de fonctions qui évoluent différemment: certains des SN, lorsqu'ils ont un et un seul complément,

connaissent une très importante augmentation de fréquence en 4 ans (tableau 40); ce sont les Compléments mobiles (52%/SN), les Compléments fixes (55%), les Sujets (72%) auxquels on peut ajouter les SP compléments du nom (134%, tableau 48) puisqu'ils entrent dans la structure du nom. Même s'ils ont un complément, lorsqu'ils ont d'autres fonctions, les SN Objets et Attributs sont en diminution (-13%/SN et -19%) (tableau 40). Pour les constructions à 2 compléments et plus, beaucoup moins nombreuses bien sûr (8% des SN/SP(N) du corpus), on retrouve une croissance beaucoup plus rapide pour toutes les fonctions mais avec, comme précédemment, une différence entre les deux groupes: pour la première série, la fréquence des compléments triple ou quadruple (tableaux 41 à 48), pour les Objets et Attributs de la 2e série, l'augmentation est considérablement moindre (de 15 à 34%/SN).

La structure du constituant se révèle être un élément plus évident de la maturation syntaxique que la fonction, bien qu'on ne puisse considérer ces deux notions indépendamment l'une de l'autre et que la fonction demeure une variable importante de la maturation syntaxique. En effet, le Sujet SN(N) sans complément représente 75% des Sujets SN(N) et le SN(N) Objet sans complément 54% des Objets SN(N), mais la maturation produit la plus forte croissance dans la fonction Sujet quand elle a un complément ou plus (85%/SN) tandis que l'Objet SN et SP, la plus fortement représentée des fonctions, connaît alors une diminution de 6%.

Le SN(N) en position Sujet est celui qui connaît le plus fort pourcentage d'accroissement parmi toutes les fonctions aussi bien lorsqu'il a un complément (augmentation de 72%/SN) que deux compléments (de 234%/SN). Les jeunes scripteurs ont compris les possibilités que leur offrait la langue d'atteindre à une plus grande densité d'information en utilisant davantage toutes les positions disponibles dans la phrase. Leur plus grande maîtrise de la syntaxe leur permet de moins hésiter à faire suivre le SN(N) Sujet d'un élément qui "retarde" en quelque sorte la venue du verbe principal, que cet élément soit un adjectif postposé, un SP(N), un SV complément, ou même une proposition relative. Cette difficulté d'insérer une relative dans le SN(N) en position Sujet, qui avait déjà été entrevue par les Heider (1940) et Harrell (1957), nous semble n'être qu'un

aspect d'une question plus générale sur laquelle l'analyse des phrases mal construites du corpus (qui sont rares: environ 1%) permet de faire quelques hypothèses. La seconde source d'erreurs syntaxiques, après le maniement des effacements, est l'inachèvement ou la rupture de construction qui survient justement lorsqu'un Sujet SN ou un autre constituant est séparé du verbe par l'insertion d'un constituant syntaxique long, souvent une relative ou d'autres types d'enchâssées, ou même simplement une Apposition, un SP ou un SV long, qui fonctionnent un peu comme des écrans qui occultent la structure du début de la phrase; les phrases (88) à (92) en sont quelques exemples:

(88) Une pluie torride s'abbat sur le stade mais le toit qui a été fait en 1998 (320 505 3).

(89) En l'an deux milles, j'espère qu'il y aura tous les élèves qui auront des basses notes dans leurs études et travaux n'auront qu'à étudier davantage et être très sérieux (120 178 1).

(90) Un bon jour lorsqu'il était dans sa capsule consentrer seulement que dans son livre (120 101 3).

(91) Nos deux amis faisant face à une superbe batiment construit de bois, de marbre et d'or (530 829 7).

(92) Pendant l'atterrissage forcé du Leich T.Einstein, un astronef batisé en honneur de Leich Théodore Einstein, le père de Frank et Albert (520 907 7).

Dans les deux premières phrases, le SN relativisé, qui aurait pu être un Sujet, est en quelque sorte laissé en suspens après l'insertion d'une relative. Dans la seconde toutefois, le constituant "les élèves" a été réinterprété comme un Sujet à partir duquel a été construite la fin de la phrase. En (90), un constituant mobile, parce qu'il est suivi d'une P enchâssée, est "oublié" et ne s'inscrit dans aucune proposition. Les phrases (91) et (92) sont deux exemples d'épithètes d'un nom, le premier sous forme de SV/participe présent et le second de SV/participe passé, dont la longueur a caché la structure qui s'annonçait en début de phrase[21].

En ce qui concerne la structure générale des SN(N), on voit clairement en comparant les tableaux 38, 40 et 42 que l'évolution la plus frappante, le changement le plus important qu'on observe dans la structure

du SN entre les élèves les plus jeunes et les plus âgés se produit quelle que soit la fonction, lorsque le syntagme contient trois constituants (le recteur et deux compléments). Tant que le syntagme ne comprend qu'un seul complément avec le recteur, le progrès existe en moyenne (+18%/SN) mais ne se vérifie pas pour toutes les fonctions (par exemple, le SN/SP Objet à un complément est moins fréquent en secondaire V qu'en secondaire I, tableau 40). Dès qu'on arrive au niveau du 2e complément, toutes les fonctions connaissent des fréquences considérablement plus élevées en 5e année du secondaire, si bien que l'augmentation moyenne est de 78% par rapport au total des SN.

L'analyse des tableaux 42 et 49 a mis en évidence un critère de maturation qui complète le précédent et qui nous paraît être de première importance: la capacité de multiplier non seulement les constituants de même niveau mais également les constructions enchâssées, c'est-à-dire les compléments de complément (schéma 61). Le progrès de la maîtrise de ces constructions par les élèves montre qu'il est nettement caractéristique de leur maturité syntaxique écrite. Les deux types de compléments de 1er et de 2e niveaux ne sont toutefois pas complètement équivalents en termes de quantité et de croissance: les premiers sont déjà au nombre de 887 et les seconds de 679. Il ne nous semble pas prématuré de conclure que l'emploi de constituants SN ayant les deux types de structures dont nous venons de parler peut être tenu pour un critère de maturité syntaxique de l'écrit des élèves du secondaire. Nous confirmons pour le français ce que Hunt (1965) avait montré pour l'anglais (p. 113): non seulement les élèves plus âgés produisent davantage de compléments du SN mais ils attachent plus de compléments à chaque recteur de syntagme.

La maturation syntaxique se manifeste aussi chez les plus âgés par une tendance à répartir de manière plus équilibrée les constituants dans les différentes fonctions. Autrement dit, au lieu de se contenter d'utiliser les fonctions qui semblent les plus simples - puisqu'on les trouve en grand nombre chez les plus jeunes enfants, comme les fonctions Objet et Attribut du Sujet après verbes d'état - les élèves du secondaire se risquent à se servir de fonctions nouvelles pour eux. En effet, la fonction

Objet, qui groupe 29% de tous les SN/SP(N) en secondaire I, diminue de 9% sa représentation parmi les SN/SP(N), et l'Attribut fixe diminue plus encore. Certaines fonctions, par contre, semblent bien établies, leur proportion dans l'ensemble des SN(N) change peu: ce sont les Sujets, les Compléments fixes et les Compléments mobiles (tableau 33). D'autres fonctions s'affirment, comme le SP complément du nom ou l'Attribut mobile. Ce qu'on peut expliquer en soulignant à nouveau que le SP(N) complément du nom est un complément de 2e niveau, alors que la mobilité de l'Attribut, qui selon nous ajoutait à sa difficulté, est de plus en plus maîtrisée.

Mentionnons le comportement curieux de l'Objet SN ou SP: sa fréquence augmente moins que la moyenne des SN(N) et en même temps, il a moins que les autres SN tendance à développer sa structure, à intégrer des compléments: il perd des SAdj, ce qui n'arrive à aucun autre constituant, mais également des Appositions (tableau 51). La croissance de ses Expressions de quantité comme complément est parmi les plus faibles (18% par SN(N) de 1er niveau); même ses compléments SP connaissent une augmentation bien inférieure à celle de toutes les autres catégories de SN à l'exception de l'Attribut. Avec la maturité, les SN et SP Objets semblent s'appauvrir aussi bien quantitativement que qualitativement. Les Attributs sont sensiblement dans la même situation. En somme, on constate que par une sorte de processus cumulatif, les fonctions dans lesquelles les SN/SP(N) connaissent la plus grande croissance sont aussi celles où la structure interne du SN se développe le plus, que ce soit par deux ou plusieurs compléments au même niveau, ou par une succession de compléments de niveaux différents. Le Sujet est un peu à part: sa complémentation s'accroît rapidement mais il n'augmente lui-même que de 25% par proposition. Il semble qu'on doive expliquer cela par une contrainte syntaxique: il n'y a qu'un Sujet (ou groupe de Sujets coordonnés dans notre analyse) par proposition. L'étude de la coordination de SN permettrait d'avoir une idée plus juste de ce qui se passe à ce niveau.

Un autre résultat nous surprend qui va contre nos attentes: l'évolution de l'Apposition. Elle nous semblait offrir une ressource syntaxique intéressante, d'autant plus qu'elle paraît s'allier au SN(N) Sujet

plus facilement que d'autres constituants (dans 23% des cas), alors que la proportion des SAdj dans le SN Sujet est de 15%, de 13% pour les SP et de 10% pour les relatives. Or sa fréquence, loin d'augmenter, diminue de 18%/SN; de plus, elle marque clairement un maximum en secondaire III (3% par SN au lieu de 2%). Nous ne pouvons nous expliquer ces résultats, mais les rapprocher cependant de ceux d'une autre étude. En effet, Hunt (1977) concluait de son expérience menée en Floride auprès de 50 enfants de plusieurs niveaux du primaire et du secondaire que c'était en 8e année (1ère secondaire) que l'Apposition connaissait son plein épanouissement (p. 98), donc deux ans plus tôt que pour notre corpus. Les résultats de Hunt (1970) nous montrent pourtant que cette tournure est parmi celles que privilégient les adultes entraînés à l'écriture.

Malgré le cas peu clair de l'Apposition, on peut dire que les changements qui se produisent chez les plus âgés des enfants dans la répartition des différentes fonctions des SN/SP(N) vont dans le sens d'une complexification et d'une plus grande variété de la syntaxe, puisque les fonctions plus rares se développent au détriment des constructions les plus communes: Sujet, Verbe, Objet et Sujet, Verbe, Attribut, et que les compléments plus "profonds" se développent.

Si le nombre et la structure des compléments sont des facteurs importants dans la maîtrise de la syntaxe, la nature des compléments qui entrent dans cette structure n'est pas indifférente: quand la relative n'augmente en moyenne que de 33% parmi les SN(N), le SP atteint 50%, l'adjectif épithète 59%, tandis que le SV épithète s'accroît de 72% au secondaire. Cependant, même là encore, la structure est un élément déterminant. La plus grosse augmentation est due au complément SV; or par définition, il est pour nous un constituant relativement complexe (car ceux qui étaient seuls ou accompagnés d'un adverbe ont été relevés parmi les SAdj). De même, parmi les relatives, celles qui offrent des difficultés particulières de construction, les relatives en que et les obliques voient leur fréquence presque doubler, tandis que les relatives en qui n'évoluent pas, montrant que les élèves les plus âgés commencent à affronter ces difficultés plutôt que les éviter (cf. Lefebvre et al., 1978). Nous pourrons être plus précis que Hunt (1970, p. 7) et dire que ce sont ces relatives

complexes qui montrent le mieux la maturité syntaxique plutôt que l'ensemble des relatives. La tendance à la diversification des structures de la langue, même quand elle oblige à affronter certaines difficultés, comme la poursuite d'une proposition interrompue par une relative, l'utilisation de pronoms relatifs complexes ou l'insertion d'un "2e complément" dans la structure d'un SN, semble bien être un trait de la maturation syntaxique de l'écrit de l'adolescent.

Pistes pédagogiques

La tendance chez les élèves du secondaire étant d'intégrer davantage d'informations au niveau du SN comme c'était le cas au niveau de la phrase, l'enseignant peut favoriser le développement de cette tendance, en n'insistant pas sur les constructions qui sont déjà bien maîtrisées (SN Objets et Attributs, par exemple) et en mettant au contraire l'accent sur les constructions moins développées. Ainsi, on pourra s'intéresser particulièrement à la complémentation des Sujets par des Appositions ou des relatives, ainsi qu'aux difficultés entraînées par l'emploi d'un complément d'une longueur inhabituelle, qu'il soit SP, Apposition ou relative, ce qui se produit régulièrement lorsqu'on présente des personnages au début d'un récit.

On pourra également jouer avec les niveaux d'enchâssement des SP, pour en montrer les possibilités mais aussi les limites.

Par ailleurs, il nous semble important de travailler plus systématiquement les formes complexes de la relative, qui sont loin d'être maîtrisées au secondaire - les formes en "dont" et le paradigme de "lequel" - dans la mesure où elles relèvent presque uniquement de la norme écrite (ou langue d'étude) pour les jeunes du secondaire et présentent des difficultés structurelles particulières (contraintes liées à la sous-catégorisation verbale et à des traits sémantiques de l'antécédent). Une intervention structurée permettrait sans doute une maîtrise plus générale et un abandon des stratégies d'évitement qui sont encore vraisemblablement à l'oeuvre dans l'écrit des adolescents en fin de secondaire. Il est fort discutable d'attendre la 4e secondaire, comme le prescrit

actuellement le programme officiel au Québec, pour commencer la réflexion sur cette question.

CHAPITRE 4

LE CONTENU DU GROUPE VERBAL

De même qu'on a pu envisager que, dans la proposition, la structure du syntagme nominal pouvait donner des indications sur le niveau de compétence syntaxique d'un scripteur, de la même façon il semble cohérent de supposer que la structure de l'autre composant de base - le syntagme verbal - présentera des changements en rapport avec cette compétence, c'est-à-dire selon nous avec le niveau de scolarité, puisqu'on a postulé que ce dernier reflétait le niveau de maturité générale et donc aussi syntaxique, des élèves.

Cependant, à ce stade de l'étude, nous possédons déjà quantité de données sur l'évolution de la structure du SV entre le début et la fin du secondaire, puisque le chapitre 3 se préoccupait de la fréquence et de la structure des SN et des SP dont bon nombre sont des constituants du SV: les Objets, les Attributs, les Compléments fixes, et même les Compléments mobiles dans la mesure où l'on adopte pour ces derniers une analyse en ce sens. Nous nous contenterons donc principalement ici d'explorer la partie purement "verbale" du syntagme verbal, c'est-à-dire le verbe lui-même selon ses modalités temps finis/temps non-finis, selon la présence éventuelle d'autres constituants SV infinitifs (ou P) dans sa structure; nous examinerons les constructions passives, qui ont suscité beaucoup d'intérêt en grammaire générative, ainsi que certaines constructions qui déplacent des éléments telles les inversions du Sujet. Nous préciserons enfin le tableau d'ensemble de la complémentation du verbe.

Les écrits sur les progrès dans la maîtrise du SV

Sur ces aspects particuliers du SV on dispose de fort peu de descriptions quantifiées quant aux changements attribuables à l'âge en dehors des trois grandes études américaines auxquelles nous avons souvent fait référence, celles de Hunt (1965), de Loban (1963 à 1976) et de O'Donnell (1967), ainsi que d'une étude sur le français, de Boivin (1979). Dans la première, Hunt constate qu'avec la maturation, "aucune expansion du verbe principal ne semble avoir d'effet appréciable sur l'allongement des propositions avec les années". Autrement dit, pour lui, la structure, la nature ou le développement du groupe verbal n'est pas globalement un critère de maturité syntaxique.

Loban (1976) s'est intéressé à ce qu'il nomme les "syntagmes verbaux complexes" qui sont des suites d'auxiliaires et de verbes, soit dans des formes progressives, soit dans des constructions du type: "I got Kevin to persuade her to ask Jack to change his mind". Il pensait découvrir que les enfants utiliseraient de plus en plus ces constructions qui seraient ainsi un indice de la maîtrise de la syntaxe du verbe (1976, p. 65). Mais les résultats qu'il obtient montrent non seulement que ces séquences sont très rarement employées mais aussi qu'il n'y a pas de différence entre les groupes dits "supérieurs" et ceux qui sont appelés "inférieurs". Cependant, l'auteur reste persuadé qu'il y a là un critère révélateur, mais que la méthode de recueil n'a pas permis de le saisir. Dans le même sens, le calcul de la "densité verbale", c'est-à-dire le rapport du total des verbes à temps finis ou non-finis, au total de tous les mots de l'Unité de communication, s'est avéré selon lui complètement négatif pour distinguer les groupes, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Loban a voulu connaître enfin la fréquence d'emploi des verbes non-finis (infinitifs, participes et gérondifs) par rapport au total des verbes cette fois. Pour l'oral, dans leur ensemble, les fréquences les plus hautes se situent à la fin du secondaire, mais c'est surtout vrai pour les gérondifs et les infinitifs, car sur les six années qu'il observe (les trois premières du primaire et les trois dernières du secondaire), le maximum de participes est recueilli en 2e année pour le groupe supérieur et 3e année pour le groupe inférieur.

Pour l'écrit, concernant les trois dernières années du secondaire, il ne donne malheureusement que les pourcentages de verbes non-finis par rapport au total des verbes; les maximums sont à peu près tous en 12e année, mais il souligne la grande différence existant entre les groupes supérieurs et les groupes inférieurs pour une même année: ces derniers ont presque la moitié moins de constructions à verbe non-fini en 10e année et 64% de moins en 12e. Ce qui signifie que les enfants qu'il a classés "plus forts" par hypothèse, c'est-à-dire ceux que les maîtres et les tests ont jugé maîtriser davantage leur langue maternelle, sont aussi ceux qui, à l'écrit, emploient plus souvent des constructions incluant un verbe à temps non-fini.

Pierre Boivin (1979) part de la théorie de Harris (1964) reprise par Gross (1968) sur les constructions avec éléments opérateurs, et adaptée par Le Goffic et Combe McBride (1975). Sont appelées constructions opératrices uniquement celles qui mettent en jeu "des compléments propositionnels (complétives) et infinitifs de divers types" (Gross, p. 5), c'est-à-dire surtout les structures ayant un verbe, un adjectif ou un substantif comme pivot, comme dans les exemples (1), (2) et (3).

(1) Il veut venir (que je vienne).

(2) La possibilité de réussir (que je réussisse).

(3) Il est heureux de partir (que je parte).

Boivin vérifie que "le verbe se retrouve le pivot de 97% de ces structures, les substantifs opérateurs et les adjectifs opérateurs ne répondant de la complexité que de 3% des structures" (p. 42). Il ajoute que "le choix du verbe comme pivot de phrase peut être considéré comme un indice révélateur de la complexité syntaxique". C'est en effet un point assez bien admis aujourd'hui, si l'on se réfère en particulier aux travaux de Fodor et Garrett (1967 et 1968) et Bever (1967), qui arrivent à la conclusion que "plus diverses sont les configurations de structure de base que le lexique associe au verbe principal d'une phrase, plus cette phrase devrait être complexe" (p. 523) tout en reconnaissant d'ailleurs que ce qui est valable pour le verbe l'est tout autant pour d'autres catégories syntaxiques.

Pour Boivin, il existerait <u>des stades</u> d'utilisation des structures syntaxiques impliquant le verbe; il fait donc un relevé de toutes les structures dans lesquelles entrent les verbes, sans plus se préoccuper que les constructions soient opératrices ou non. Il affirme d'ailleurs - sans définir ce qu'il entend par "complexité relative de la structure" - que "le choix du verbe comme pivot de la phrase peut être considéré comme un indice révélateur de la complexité syntaxique eu égard à la diversité des structures possibles pour ce verbe et de la complexité relative de la structure choisie parmi celles autorisées" (p. 42), ce qui signifie que les constructions impersonnelles par exemple, ou avec un Objet direct et un Objet indirect (phrase "Pierre présente Paul à Marie" représentée par <u>N V N à N</u> selon le système de l'auteur) deviennent tout aussi indicatives de la complexité syntaxique que les constructions

opératrices. Les résultats atteignent des fréquences trop faibles pour être utilisables, à l'exception de cinq ou six constructions sur 49: deux concernent le style direct (1- "-je t'aime", 2- "il dit: je t'aime"); elles décroissent nettement avec l'âge, sont donc surtout caractéristiques des débuts du secondaire et posent, comme le souligne l'auteur, le problème du passage du discours direct au discours indirect. D'autres exceptions sont les structures N V très nombreuses aux trois niveaux mais surtout en 3e secondaire, les structures N V N plus fréquentes avec les années, et les présentatifs ("C'est...", "il y a...") qui prédominent au 3e secondaire. Viennent ensuite la structure N V inf ("Pierre vient jouer") qu'on retrouve 12 fois en 1ère secondaire, 24 fois en 3e secondaire et 9 fois en 5e secondaire, qui serait donc caractéristique du 3e secondaire, de même, avec réserve, que la construction N V Ninf, alors qu'au contraire N V que ind (c'est-à-dire les complétives) serait distinctive du 5e secondaire (14 - 7 - 19 occurrences en 1ère, 3e et 5e secondaires).

Ce que nous retenons surtout, c'est que les changements les plus nets, c'est-à-dire l'emploi du style direct (en regroupant les trois structures qui y réfèrent, on atteint les fréquences de 125, 71 et 50 aux secondaires I, III et V) ainsi que l'utilisation des présentatifs (constructions en "c'est" et "il y a") sont reliés davantage que tous les autres à des problèmes de style et de normes qui relèvent tout autant de la technique narrative "admise" que de la syntaxe. Denise François (1977) a montré que les présentatifs étaient des traits d'oralité présents dans 25% des énoncés d'individus de n'importe quel âge, de n'importe quel milieu dans n'importe quel type de discours, alors que leur fréquence tombe à 5% à l'écrit. L'adolescent de la fin du secondaire est plus conscient de la norme écrite. Par ailleurs, on soulignera comme l'auteur que si le nombre total de constructions différentes est le même (33) aux secondaires I et III, il atteint 39 en secondaire V, ce qui dénote, accompagnant la maturation, une tendance à diversifier les structures verbales.

L'interprétation des constructions passives a particulièrement intéressé les chercheurs qui ont travaillé sur les questions d'acquisition. Il en ressort que les jeunes enfants ont plus de difficultés avec l'interprétation des phrases dans lesquelles l'ordre des mots diffère de

l'ordre standard Agent, V, Patient ce qui est notamment le cas de la passive. Si l'ordre des constituants de la proposition est un indice important pour l'interprétation syntaxique, comme on l'a montré pour la passive ou pour d'autres constructions de l'anglais, comme par exemple "John is easy to see" (Carol Chomsky, 1969), les constructions avec inversions du SN Sujet, comme (4) devraient devenir plus fréquentes chez les sujets plus âgés.

(4) Cet immense territoire ... nous fait oublier qu'existe encore la noirceur de la nuit (530 833 3).

De même les constructions appelées "moyennes" (c'est-à-dire pronominales mais de sens passif: "Ça se paie cher") pourraient connaître une progression qui les désigneraient comme critère de maturité syntaxique pour l'écrit.

L'analyse

L'étude du SN nous a fourni des données sur le SV lui-même puisqu'on connaît les divers types de compléments SN et SP(N) du verbe. Il reste à recenser les autres constituants qui peuvent remplir les différentes fonctions reliées au verbe: clitiques, P complétives, Attributs SV et SAdj comme dans les phrases (5) et (6), Compléments fixes qui sont des SP infinitifs comme dans la phrase (7):

(5) Titus ne fréquente pas l'école qu'il qualifie d'inutile (530 832 6).

(6) Son lit était encastré dans le mur ... (530 731 12).

(7) Marilne xy3 se leva pour aller à l'école (320 464 10)

Dans certaines analyses, les suites de verbes des structures de surface sont considérées comme des enchâssements de P infinitives; nous avons plutôt choisi de les tenir pour des compléments SV du verbe, mais ce que nous avons voulu surtout prendre en considération ici c'est l'extension de ces groupes verbaux, c'est-à-dire le nombre de SV enchâssés les uns dans les autres. Nous avons donc commencé notre analyse au premier niveau d'enchâssement, c'est-à-dire au premier verbe infinitif enchâssé dans un verbe à temps fini (exemple 8); puis nous sommes passés aux SV

infinitif eux-mêmes compléments d'un SV infinitif, donc à un 2e niveau d'enchâssement (exemple 9), puis à un 3e niveau, etc.

(8) Guy s'apprête à lire le journal quotidien la DEPRESSE (500 802 3).

(9) Mon travail consiste à aider les enfants à se servir des ordinateurs (520 781 13).

Toutefois nous n'avons pas considéré aller dans les futurs périphrastiques et venir dans les passés immédiats comme des verbes mais comme des auxiliaires, si bien que dans des phrases du type (10), voir sera noté comme un infinitif de 2e niveau dans la séquence.

(10) Ils vont venir voir.

Nous avons distingué parmi les verbes ayant un complément SVinf deux grands groupes selon que le complément SVinf à une forme fixe ou non. Le complément SVinf peut d'ailleurs être précédé d'une préposition quelconque, que ce soit dans des phrases comme (11) ou comme (12), mais où toutefois les SVinf n'ont pas la possibilité de se placer ailleurs dans la phrase, comme en (13).

(11) Il décide d'aller voir.

(12) Il se lève pour aller voir.

(13) Pour le savoir, il faudrait aller voir.

On sait que pour les verbes laisser ou les verbes de perception, ainsi que plus marginalement pour mener et mettre, le SV complément peut prendre deux formes, une dans laquelle il est contrôlé par le complément d'objet de ces verbes, comme dans les phrases (14) et (15):

(14) On voit le moulin fonctionner.

(15) On laisse Pierre ouvrir la porte.

et une autre dans laquelle il constitue un complément fermé où le Sujet logique du SVinf apparaît comme un Objet direct ou indirect, tel qu'en (16) et (17):

(16) On voit fonctionner le moulin.

(17) On laisse ouvrir la porte à Pierre.

Nous avons étudié à part ces verbes qui ont une telle double complémentation, sous l'appellation verbes de type voir, car il nous a semblé intéressant de voir dans quelle direction évolue le choix au cours de l'apprentissage.

La deuxième classe comprend tous les autres verbes avec un seul type de complément; on les a appelés verbes de type vouloir. Cela comprend d'une part le verbe faire qui n'a pas de c.o.d. et dont le SVinf est toujours fermé et tous les autres verbes dont le SVinf est toujours ouvert, comme dans les phrases (18) et (19):

(18) Il aime parler aux gens.

(19) Elle aide à préparer le repas.

Ces verbes ont été regroupés parce que leur sous-catégorisation ne fait pas l'objet de choix.

En ce qui concerne les autres V à temps non-finis (participes présents et passés), nous avons relevé ceux qui appartiennent à une P participiale (phrase 20) ou à un Attribut fixe (phrase 21), c'est-à-dire tous ceux qui n'étaient pas des Compléments mobiles (qui avaient été traités ci-dessus, chapitre 2) ou qui n'étaient pas inclus dans un SN (ce qui avait été vu au chapitre 3).

(20) Lui-même étant à la recherche d'une gouvernante pour ses enfants, m'offra cet emploi (520 781 11).

(21) Son lit était encastré dans le mur (530 731 12).

Les constructions passives du corpus ont été analysées lorsqu'elles étaient passives complètes (avec complément SP) comme dans la phrase (22) et non pas tronquées (sans complément) comme en (23); nous avons également voulu savoir quelle était l'évolution de l'utilisation des constructions moyennes, c'est-à-dire du type (24):

(22) Tous les travaux ménagers sont faits par des robots.

(23) La pollution a été éliminée pour toujours.

(24) Les cours se donnent trois heures par jour.

La fréquence des SV

Les compléments du verbe

Il ne s'agit pas de vérifier si la fréquence d'ensemble des SV "conjugués" à tendance à s'accroître avec la maturation puisque c'est finalement le nombre de verbes à temps fini lui-même qui nous a servi de base de référence (la proposition étant définie par le V fini qu'elle contient). Par conséquent, notre corpus en contient 10 573: 3 577 en secondaire I, 2 869 en secondaire III et 4 127 en secondaire V.

Pour compléter le portrait du syntagme verbal à chacune des trois années du secondaire, nous ne reprendrons pas les données déjà disponibles ci-dessus mais nous examinerons les constituants d'autres natures (pronoms SN, clitiques, complétives, SV, etc.) qui peuvent entrer dans la constitution du SV.

Si les SN et SP Objets augmentent de 18% par P, les P Objets, c'est-à-dire les complétives et interrogatives indirectes augmentent beaucoup plus vite (de 39% par P, tableau 61), ce qui est assez proche des résultats de Patrice (1979) qui équivalent à une croissance de 42% par Unité de communication. Les P enchâssées fixes, c'est-à-dire les P qu'on a classées comme des Compléments fixes du verbe (propositions en "car", consécutives, etc., à l'exclusion des constructions comparatives qui n'ont pas été comptées comme des P) connaissent une croissance remarquable (78% par P, tableau 61), alors que les SN/SP fixes n'augmentaient que de 35% (tableau 34). Au contraire, le syntagme adverbial complément, pourtant très nombreux (728 occurrences), ne devient pas plus fréquent avec les années (tableau 62); dans notre corpus, il a même tendance à diminuer, comme si les adolescents délaissaient ce procédé, tôt maîtrisé, d'enrichissement du SV au profit d'autres.

Un autre élément constituant du SV, le pronom SN, évolue peu quand il est Objet, ce qui le rapproche des SN (tableau 32), mais beaucoup plus quand il est complément fixe ou mobile (de 30% par proposition). Le pronom clitique, qui peut être ou clitique Objet ou clitique Complément

fixe - car nous n'avons pas distingué les deux- augmente globalement de 22% (tableau 62); on peut supposer cependant qu'à l'image des SN(N) et des Pro, les clitiques Objets évolueront peu alors que les autres compléments clitiques progresseront nettement.

La complémentation du SV par les différents types d'Attributs est une question large dont certains aspects ont été traités dans le chapitre 2: les Compléments ouverts mobiles (tableau 6) englobaient des Attributs SV participes présents ou passés, comme dans la phrase (25), des gérondifs et des SAdj mobiles comme en (26).

(25) Délina, âgée d'une douzaine d'années, dort paisiblement (120 39 1).

(26) Les enfants retourneront à nouveau à l'école, heureux de leur joyeuse été (120 150 12).

Nous les avions distingués des SP infinitifs comme dans la phrase (27) qui sont également des compléments ouverts.

(27) Pour passer, il faudra qu'il est tout réussi (520 742 10).

On avait vu alors que les premiers, moins nombreux, augmentaient leur fréquence de 71% par P, tandis que l'accroissement de 13% des derniers était faible et peu significatif (tableaux 3, 4 et 5).

Les catégories des SN Attributs mobiles et fixes ont été analysées au chapitre 3 (tableau 36). Nous pouvons ajouter à ces observations celles de deux constituants non mobiles: les participes (passés et présents) Attributs et les SAdj Attributs (tableaux 67 et 68). Ces derniers, nombreux, ne suivent ni la tendance des SN Attributs ni celle des SP: ils ne sont pas plus fréquents en secondaire V qu'en secondaire I, mais passent par une hausse de 46% par proposition en secondaire III. À l'opposé, les SV participes passés Attributs, moins fréquents que les SAdj les premières années, augmentent beaucoup, de 65% par P, et régulièrement entre les 1ère, 3e et 5e années du secondaire (tableau 68).

Si on analyse de plus près les SAdj Attributs selon la fonction du composant qui les contrôle, on se rend compte que le maximum de

fréquences noté pour le secondaire III provient en fait des Attributs du Sujet. Ceci ne se retrouve pas pour le SV participe passé (SVpé) Attribut. Les SAdj Attributs du Sujet se retrouvent en secondaire V au même niveau qu'en secondaire III alors qu'au contraire les SVpé Attributs du Sujet connaissent une croissance continue (85% par P) et plus importante après le secondaire III qu'avant. Les SV participes présents (SVpant) Attributs sont, quant à eux, très rares (33 occurrences, tableau 67).

Ces remarques confirment semble-t-il, la tendance déjà relevée ci-dessus chez les plus âgés des élèves à diversifier les constructions. Les types de compléments plus rares au cours des premières années du secondaire - qu'on peut donc qualifier de plus complexes - augmentent beaucoup plus vite: ce sont les P enchâssées, les Attributs mobiles et les Attributs fixes SP ou syntagmes verbaux.

Le groupe verbal proprement dit

Les résultats concernant ce que nous avons appelé "le groupe verbal complexe" ne répondent que partiellement à nos attentes. On ne constate pratiquement pas d'augmentation de la fréquence des verbes suivis d'un seul autre verbe à l'infinitif (+4% par proposition, non significatif) bien que ce soit une structure assez fréquente dans le corpus (1 458 occurences, tableau 63). Contrairement à Boivin (1979), rien ne nous permet de supposer que ces constructions soient plus caractéristiques du 3e secondaire que des autres niveaux. Nous avions distingué deux catégories parmi ces enchâssements, l'une, qu'on a appelée de type voir, où le verbe matrice offre un choix entre deux types de complémentation ("On voit tourner le moulin", "On voit le moulin tourner"). La seconde, de type vouloir, présente selon nous une moindre difficulté dans la mesure où ne se pose pas de problème de choix puisque soit le SVinf est toujours fermé (avec faire), soit toujours ouvert avec les autres verbes; on relève que cette seconde catégorie ne marque pas de progrès au cours du secondaire tandis que la première connaît une augmentation faible mais nette de 16% par P du secondaire I au secondaire V (tableau 63).

Puisque le total des constructions infinitives à un verbe infinitif est relativement constant, ces résultats signifient que la construction de type vouloir a cédé du terrain à celle de type voir. Cette évolution du corpus serait facile à interpréter si, dans la langue, la première catégorie était moins riche en verbes usuels, et si les élèves plus âgés, qui utilisent davantage de verbes ou des verbes plus variés, allaient puiser dans une classe qui offrirait plus de ressources.

Or ce ne semble pas du tout être le cas, si l'on peut extrapoler à partir de l'étude de fréquence élaborée par Roy (1976) à partir d'un corpus de 20 000 de ces verbes, définis comme "coverbes" parce qu'ils peuvent apparaître dans un groupe verbal complexe. Son corpus est en fait très loin du nôtre puisqu'il ne s'agit pas de productions d'adolescents, mais d'adultes, et recueillies dans cinq situations différentes: langue parlée, langue des journaux, langue littéraire romanesque, langue des romans policiers et langue de vulgarisation scientifique. Cependant, ses résultats sont tellement nets qu'il nous semble légitime de les considérer ici. En effet, la classe de voir ne comprend que quelques verbes ("voir", "laisser", "entendre", "sentir", "regarder", "écouter", et peut-être "mettre" et "mener") dont les cinq premiers ne sont situés qu'en 11e, 12e, 32e, 59e et 76e positions parmi les coverbes classés d'après leur fréquence décroissante d'apparition, (de 4 465 fois pour le premier à 29 fois pour le 76e). Une explication possible serait alors que le choix de tel ou tel type de verbe dépend du sujet traité ou plus précisément de la manière d'aborder un même sujet, qui pourrait évoluer en même temps que le développement cognitif. Par exemple, les verbes de type voir étant essentiellement des verbes de perception, on pourrait associer leur plus grande fréquence à une plus grande capacité des élèves plus âgés d'analyser les perceptions de leurs personnages dans le récit.

On remarque également, pour les deux catégories de verbes un minimum, non significatif d'ailleurs, non pas en secondaire I mais en secondaire III. Si on rapproche ce résultat du fait que les SAdj Attributs du Sujet ont un maximum de fréquence assez marqué en secondaire III, on peut penser que la prédominance des SAdj se fait, dans notre corpus, au détriment d'autres compléments du verbe, notamment les SVinf. Il serait

cependant utile, dans une autre étude, d'examiner de plus près l'évolution spécifique des compléments qu'on trouve dans les constructions à verbe être et les constructions à verbes appelés traditionnellement attributifs, c'est-à-dire les verbes dont la complémentation se fait par un Attribut du Sujet ou de l'Objet.

Tout ce qui précédait concernait les groupes verbaux complexes constitués d'un verbe à temps fini (coverbe) suivi d'un seul infinitif. Quant aux constructions verbales ayant deux SV infinitifs enchâssés l'un dans l'autre, ce sont évidemment des structures beaucoup moins fréquentes dans le corpus (101 occurrences, tableau 64). Elles représentent 6% du total des groupes verbaux complexes, ce qui n'est pas loin de 5% du corpus de Roy (chiffre qu'on peut calculer à partir de ses données de la page 158). Ces constructions connaissent une évolution (+33% par P) qui n'est pas significative. Nous n'avons qu'une seule occurrence de groupe verbal plus complexe, c'est-à-dire où trois infinitifs succèdent au V à temps fini. La fréquence était également très faible dans le corpus de Roy: 0,19% du total des groupes verbaux complexes.

Parmi tous les groupes verbaux complexes, seulement 29 sont des constructions en faire ayant un Sujet logique non clitique ("Ils font travailler les élèves"), soit 9, 5 et 15 en secondaires I, III et V. Si on isole ces constructions du total des verbes de type vouloir, la légère tendance de ces dernières à la diminution de fréquence en secondaire V s'accentue (-6% par P au lieu de -4%), ce qui veut dire que faire ne suit pas l'orientation d'ensemble des verbes de type vouloir: il faudrait procéder à une analyse séparée en considérant cette fois l'évolution de l'ensemble des verbes faire qui présentent peut-être des caractéristiques de complexité intéressantes.

Un autre groupe particulier parmi les constructions de type voir est constitué de celles qui sont précédées d'un Objet contrôleur ou suivies d'un SN Sujet logique: elles sont au nombre de 26, 14 avec SN plein Objet qui les contrôle, comme en (28), et 12 avec un SN plein Sujet logique, comme en (29).

(28) ... pour aller voir son père travailler (120 89 6).

(29) Il voyait se promener les gens, habillés de drôles de façons (520 780 4).

Les constructions particulières

Le petit nombre de constructions passives recueillies est surprenant: 107 en effet sont des constructions passives complètes, c'est-à-dire comportant un agent introduit par de ou par. 130 autres ne comportent pas d'agent, et 51 enfin sont des constructions moyennes (tableau 65). Nous laissons de côté les 130 passives tronquées, qui diffèrent peu en surface de constructions actives, comme le montrent les phrases (30) et (31):

(30) Rendue au seuil de la porte elle se sent légèrement soulevée (120 39 8).

(31) ... des pilules roses, brunes et jaunes seront offertes gratuitement (530 866 8).

Les fréquences relatives des constructions passives et moyennes augmentent considérablement en quatre ans, puisque de seulement 0,8% par proposition la 1ère année du secondaire, elles atteignent 2% la 5e année, ce qui signifie un accroissement de 160% (tableau 65). Les passives complètes, à elles seules, augmentent de 200%. Il est difficile de comparer ces résultats avec ceux de Hunt car il inclut dans les passives toutes les constructions en be + participe passé (donc même celles qui n'ont pas de complément, contrairement à nous), et que ces tournures sont plus fréquentes en anglais. Il trouve cependant que les élèves du début du secondaire produisent déjà 79% du total des passives produites à la fin du secondaire.

Pour finir, nous avons voulu voir dans quelle mesure l'inversion du Sujet faisait partie de la compétence des élèves de notre corpus; ces constructions sont évidemment peu répandues, comme le laisse supposer la langue parlée, mais une fois de plus, elles sont beaucoup plus nombreuses chez les élèves plus mûrs: 8 occurrences en secondaire I, 8 en secondaire III et 46 en secondaire V (tableau 65).

On se souvient que ce type de constructions (passives, inversions, etc.), où l'ordre de surface ne correspond pas à l'ordre habituel des constituants, est connu pour offrir, dans la langue parlée, certaines difficultés d'acquisition pour les jeunes enfants (cf. chapitre 1). On constate qu'elles sont peu fréquentes également dans l'écrit des adolescents de notre corpus, ce qui est sans doute aussi le cas de l'écrit en général - encore faudrait-il que d'autres études viennent éclairer ces points. Mais pour ces deux constructions, la maturité s'accompagne d'un usage nettement plus important; on peut donc penser qu'elles présentaient davantage de difficultés aux plus jeunes et que leur maîtrise est un indice de plus grande maturité. On remarque toutefois qu'aucune de ces deux constructions n'est inconnue des élèves de 1ère secondaire puisqu'on en trouve en tout à ce niveau une quarantaine d'occurrences.

Au total, la seule véritable surprise que nous a réservée l'étude des changements qui affectent la structure du syntagme verbal au cours des quatre années du secondaire concerne le groupe verbal proprement dit: contrairement à ce que nous attendions, par rapport au nombre de verbes à temps finis (ou de P, ce qui est équivalent pour ce travail), sa fréquence n'évolue guère. Même si les groupes comportant deux infinitifs successifs s'accroissent plus rapidement (33% par rapport au nombre de V à temps fini) ce résultat n'est pas significatif. Il semble que l'enchâssement de constructions infinitives les unes dans les autres ne soit pas un indice de maturité syntaxique pour le corpus considéré. La remarque de Hunt (1965) selon laquelle le développement du groupe verbal n'a pas d'effet appréciable sur l'allongement des propositions - critère essentiel de maturité syntaxique selon lui - se vérifie pour notre corpus. La tendance à la progression rapide (+75% par T-Unit sur quatre ans) que O'Donnell avait dégagée pour les SVinf compléments du verbe ("He wanted to return the favor") dans l'écrit des jeunes Américains de niveau primaire (p. 62), si elle est la même pour les jeunes francophones, ne semble pas devoir se poursuivre ultérieurement puisque le total de tous les SVinf inclus dans les groupes verbaux ne progresse pas significativement. Même en dehors du groupe verbal proprement dit, le SVinf n'évolue que lentement: on a vu qu'il n'augmentait que de 13% en quatre ans quand il était mobile (tableau 5). C'est seulement quand elle entre dans la constitution d'un syntagme

autre que le SV, que la catégorie SVinf connait un progrès notable malgré de faibles quantités: 58% d'augmentation par P pour les SVinf compléments d'un nom ou d'un adjectif.

Un résultat intéressant et qui confirme certaines tendances apparues ailleurs dans l'analyse, concerne l'utilisation grandissante que font les adolescents de la catégorie SV participe comme complément: 75% d'augmentation par P quand il est Attribut fixe, 79% quand il est mobile et 105% quand il est épithète d'un nom (tableau 69), ce qui fait une progression moyenne de 83% par proposition. O'Donnell (1967) notait lui aussi de grands progrès dans l'utilisation du SV comme complément d'un nom au primaire: 77% par T-Unit pour les SVinf et 130% pour les SV participes (p. 60). Loban (1976), quant à lui, en comparant ses élèves de 10e année classés "forts" à ceux classés plus faibles, avait constaté à l'écrit, une grande supériorité des premiers sur les seconds dans l'emploi des V non-finis (le double en 10e année, 2/3 de plus en 12e année), mais les premiers progressaient moins que les seconds (15% et 39% par UC). Loban soulignait que ces constructions étaient beaucoup plus fréquentes à l'écrit qu'à l'oral, ce qui pouvait montrer, selon lui, qu'à l'écrit les élèves faisaient un "effort conscient" pour employer ces verbes à temps non-finis. Ces résultats tendraient aussi à montrer une corrélation entre les performances des élèves jugés plus forts (selon les critères de Loban, qui sont des critères assez généraux sur la maîtrise de la langue), et les élèves plus mûrs sur le plan de la syntaxe. Il est possible qu'intervienne ici en force l'influence de la norme, ou du moins de la tradition stylistique, qui a tendance à valoriser ce type de constructions.

En ce qui concerne les compléments non verbaux du SV, rappelons les deux types d'évolution qu'on a vu se dégager: progrès faibles ou nuls pour les constituants en fonction Objet, progrès nets pour les Compléments fixes (35% par proposition pour les SN, 30% pour les pronoms), évolution divergente à l'intérieur des Attributs selon leur catégorie syntaxique: SN (-24% par P), SP (+34%) ou SAdj (+1%). Le faible progrès des constituants en position Objet peut s'expliquer par l'effet même de leur forte représentation chez les plus jeunes, mais sans doute aussi parce que leur fréquence est relativement liée à celle des verbes,

interrogatives indirectes sans les distinguer et sans relever les erreurs de construction ou de morphologie qu'elles auraient pu contenir. Cette étude ne nous autorise donc pas à conclure que ces phrases étaient construites adéquatement, notre expérience dans les classes nous persuaderait plutôt du contraire.

Enfin, certaines constructions particulières se sont révélées être assez rares même si elles étaient plus nombreuses en 5e secondaire, ce sont les phrases passives, moyennes et les inversions du Sujet. La rareté des passives et moyennes n'est pas très surprenante pour des écrits narratifs, un peu plus pour des écrits descriptifs, ce que les textes analysés étaient aussi. Il est clair que pour faire prendre conscience aux élèves de leur rôle dans les opérations de cohésion et de thématisation, le recours à l'étude et à la production en classe d'autres types de textes, théoriques ou argumentatifs par exemple, sera indispensable.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La description de la syntaxe écrite des adolescents du corpus que nous avons analysé ne peut donner lieu à des conclusions simples, étant donné la quantité des variables qui entrent en jeu et dont l'analyse s'est efforcée de donner un aperçu. Cette constatation est d'ailleurs par elle-même un premier acquis: il n'existe pas de progression qu'on pourrait qualifier de standard et régulière d'un niveau scolaire à l'autre, des constructions syntaxiques relativement nombreuses que nous avons choisi d'observer, mais au contraire des évolutions particulières dans lesquelles se conjuguent, de manières différentes, l'influence des facteurs *nature*, *fonction*, *structure* et *niveau scolaire*, *sans parler du type de texte*.

Pourtant on peut tenir pour certain que la maturation entraîne chez les élèves du secondaire une complexification de la syntaxe écrite, au sens général que nous donnions à ce terme, et qui va dans trois directions, favorisant toutes trois le développement de constructions syntaxiques qui permettent une plus grande concision de l'expression et une plus grande variété dans les moyens: 1) davantage de constituants dans la phrase, ce qui reflète la plus grande fréquence de chacune des catégories syntaxiques, 2) des constituants dont la structure est plus complexe, 3) et enfin une plus grande souplesse de la place des unités syntaxiques dans la phrase.

Comme le laissaient présager les études faites sur l'anglais écrit, chaque phrase contient dans l'ensemble davantage de constituants en 3e secondaire qu'en 1ère secondaire, et en 5e secondaire qu'en 3e secondaire; pour les exceptions qui manifestent un maximum en 3e secondaire, dans aucun cas la diminution de fréquence qu'on observe ensuite entre les niveaux trois et cinq n'est significative. L'évolution commencée au primaire, pour le texte de type narratif-descriptif au moins, se poursuit au secondaire, mais elle est inégale selon les fonctions et les catégories syntaxiques. Cependant, la fonction remplie par un constituant syntaxique ne semble pas être une notion très pertinente pour rendre compte de l'évolution de la syntaxe au secondaire si on considère la proportion de chacune d'entre elles dans l'ensemble des fonctions: il y a

peu de changements dans la répartition des fonctions entre les plus jeunes et les plus âgés des élèves. Les diminutions de fréquences que nous avons relevées à la fin du secondaire, à propos de l'Apposition et de la Dislocation ne sont en fait pas significatives. Il en va autrement pour une seule fonction que l'on voit progresser plus que les autres, la fonction complément (SP) du nom. Or de par son enchâssement dans un SN, c'est peut-être déjà là une question de structure qui est en jeu.

S'il y a peu de variété dans la répartition des fonctions entre le début et la fin du secondaire, la fonction joue pourtant un rôle important, en conjonction avec la catégorie syntaxique, pour donner lieu à des évolutions d'une grande diversité. En effet, la plupart du temps, les catégories syntaxiques connaissent des progressions différentes selon les fonctions. Ainsi le syntagme adjectival devient plus fréquent quand il est Épithète, mais reste stationnaire comme Attribut, la phrase enchâssée mobile augmente peu par rapport à la relative, le syntagme adverbial mobile beaucoup plus que le syntagme adverbial fixe. D'autre part, la catégorie est par elle-même souvent déterminante: ainsi le SP Objet augmente plus que le SN Objet, le SP mobile que le SN mobile, le syntagme verbal Attribut que le syntagme adjectival Attribut, il est donc vrai que la maturation, qui amène une plus grande quantité d'éléments dans la phrase, s'accompagne de phénomènes beaucoup plus complexes au niveau des unités du discours.

Plus que la fonction ou la catégorie grammaticale, c'est la structure des constituants qui s'est avérée être l'indice le plus évident de la maturation syntaxique écrite des adolescents. La structure interne des constituants SN ou SV a tendance, avec les années à se complexifier grâce à une augmentation du nombre des compléments, soit que ceux-ci s'additionnent au même niveau, soit qu'ils s'enchâssent les uns dans les autres à des niveaux différents. Alors que les constituants qui n'ont pas de compléments sont tous moins fréquents avec l'âge des élèves, ceux qui en ont un (et un seul) sont en général plus nombreux chez les élèves plus âgés: il y a plus d'Objets du verbe ou de Compléments mobiles comme il y a plus d'adjectifs épithètes compléments du nom. Mais les progressions sont assez diverses selon les constituants, certaines sont importantes, d'autres pas (bien qu'aucune des diminutions de fréquences à ce sujet ne soit

significative). Nous avons montré que, du moins pour les compléments SN, l'ajout d'un deuxième complément dans la structure, qu'il soit de même niveau ou de niveau plus profond, détermine des augmentations beaucoup plus remarquables dans tous les cas sans exception. Il serait bon de pouvoir préciser un aspect de la syntaxe jusqu'où nous ne sommes pas allés: nous savons que le syntagme verbal s'enrichit de compléments, mais pas comment se complexifie sa structure.

La complexification plus grande des constituants dans la phrase au cours de la maturation se manifeste par la multiplication de l'usage des constituants complexes en eux-mêmes que sont les propositions enchâssées et les syntagmes verbaux compléments du verbe ou du nom. Parmi les enchâssées, seule la P mobile, si l'on considère qu'elle fait partir du SV, ne connaît pas de croissance significative. Certains auteurs ont souligné que la maturité semblait se manifester par la capacité de substituer des séquences plus courtes à des séquences longues (pour la même quantité d'information), mais que cette capacité apparaissait assez tardivement à l'écrit, c'est-à-dire chez les plus mûrs des élèves du secondaire, et surtout au-delà du secondaire, chez les étudiants et les adultes (Hunt, 1970 et 1977; Watts, 1944). Watts précise: "L'augmentation du pourcentage des propositions aux niveaux d'âge les plus hauts n'est pas aussi marquée qu'aux niveaux plus bas" (p. 124). Moffet (1968) croit pour sa part "que les phrases des enfants doivent d'abord croître en longueur le plus possible avant d'être abrégées" (p. 169). La P enchâssée mobile est peut-être le signe d'une tendance que les autres enchâssées suivront dans les années ultérieures; on constate dans nos textes en effet que l'essentiel de l'augmentation de l'ensemble des propositions enchâssées se situe dans la première moitié du secondaire (+28%) alors que pour la deuxième moitié, elle n'est que de 11%. Pour les propositions mobiles, la fréquence reste exactement la même en 3e et en 5e secondaires.

Cette hypothèse pourrait rejoindre également l'observation que nous avons faite sur l'importante augmentation que connaissent les SV compléments, qu'ils soient infinitifs ou participes, à l'exception toutefois des enchâssements dans le "groupe verbal" proprement dit. Ce sont généralement des syntagmes relativement complexes, et qui peuvent

souvent être utilisés pour remplacer des propositions entières (cf. Hunt, 1977).

Finalement, il est un autre phénomène syntaxique frappant qui pourrait selon nous s'interpréter comme un signe de l'importance prépondérante de la structure d'une construction dans la plus ou moins grande maîtrise qu'on peut en avoir: c'est la complémentation du Sujet, ce constituant fondamental de la proposition, qui a si peu de compléments chez les plus jeunes et en contient presque deux fois plus chez les plus vieux, que ce soient des SAdj, des SP, des expressions de quantité ou des relatives. Ce changement manifeste que la difficulté qui consiste à éloigner du verbe, par un élément plus ou moins long, le recteur du syntagme, est beaucoup plus souvent surmontée par les élèves les plus mûrs.

Un ensemble de moyens, jusqu'alors plus ou moins explorés, qui favorisent la concision de l'expression, touche à la souplesse que peut permettre la syntaxe en rendant possible le placement de certains types de constituants dans plusieurs positions de la phrase. Notre étude a tenté de montrer que ces constituants potentiellement déplaçables sont beaucoup plus fréquents chez les élèves de la fin du secondaire que chez les plus jeunes; mais là encore les évolutions sont très diverses selon les catégories syntaxiques, même si aucune d'entre elles ne connaît de régression significative. L'évolution de l'ordre des syntagmes dans la phrase écrite va incontestablement vers une plus grande souplesse puisqu'on utilise davantage en 5e secondaire la possibilité qu'offre la langue de placer des constituants entre les différentes unités syntaxiques de la phrase. Cependant cette possibilité n'est exploitée que pour 10% des compléments mobiles, ce qui laisse penser qu'on pourrait ne voir là que l'amorce d'un processus qui se poursuivrait après l'école secondaire; il y a sur cette question beaucoup de matière à explorer.

Nous n'avons survolé que bien rapidement la question complexe de placement des constituants dans la phrase, qui demanderait des analyses plus approfondies, tant sur les mécanismes précis, par exemple, aux niveaux syntaxiques et sémantiques, du système de placement des constituants en fonction de leur longueur, que l'effet de certains types de

déplacements sur l'interprétation sémantique. Nous espérons cependant que ce premier "déblayage" de la question du placement des constituants dans la phrase écrite des jeunes, ainsi que les quelques éclairages que nous avons apportés sur le développement d'ensemble du syntagme nominal et du syntagme verbal, auront permis de cerner un peu les aspects les plus visibles du développement de la syntaxe écrite chez les adolescents, de façon à susciter d'une part des analyses plus fines des mêmes types de faits et d'autre part, la comparaison avec d'autres types de productions écrites non seulement d'enfants ou d'adolescents dans diverses situations d'écriture, mais aussi avec les performances des adultes. Nous n'avons pas pu, dans les limites de cette recherche, explorer le phénomène des effacements dans les éléments coordonnés, qui se désigne tout naturellement comme indice de maturation syntaxique en contribuant à la précision de l'expression.

Dans un autre domaine, s'il est clair qu'il existe un ordre d'acquisition des structures syntaxiques, rien de ce que nous avons trouvé ne nous permet d'infirmer ou de confirmer qu'il existerait à l'écrit des stades d'acquisition des structures syntaxiques plutôt qu'une mise en place progressive. Seule la comparaison des compétences particulières d'individus pourrait nous éclairer sur ce point. Ce type d'étude nous paraîtrait d'autant plus instructive que lorsqu'on parle de maturation, c'est plus en termes de développement général qu'on s'exprime qu'en termes d'âge, car la maîtrise de la syntaxe semble varier considérablement entre deux individus du même âge, comme l'avait fait remarquer Loban. La connaissance d'une compétence moyenne ne permet pas l'appréhension des différences individuelles.

Dans le domaine des descriptions de la syntaxe, la tâche est ardue notamment à cause des problèmes causés par le volume des corpus. Désormais, pourtant, les techniques informatiques ne seront pas un mince atout dans la poursuite d'entreprises qui, il y a peu, auraient passé pour utopiques.

Sur le plan pédagogique, le recours à l'observation et à la manipulation des structures de la langue semble indispensable, mais en

s'appuyant sur une connaissance réelle de ses mécanismes, c'est-à-dire qui mette à contribution les apports récents des sciences du langage. La langue de l'école et des connaissances, dans les sociétés industrielles avancées, est une langue exigeante en ce sens que, d'une part, elle fonctionne largement hors contexte, dégagée de la situation, ce qui lui impose des contraintes particulières, et que d'autre part, elle est plus normative.

De plus, mettre surtout l'accent sur une forme de discours - le discours narratif -, comme on le fait trop souvent dans les programmes et dans les classes du primaire et du secondaire, est clairement insuffisant pour aider les élèves à progresser, en lecture et en écriture, dans la maîtrise d'une langue souple et efficace qui leur donne accès aux principaux aspects de la vie intellectuelle et culturelle.

C'est pourquoi des études sont encore nécessaires pour nous permettre de connaître mieux les caractéristiques des types de langues utilisées dans les différentes formes de discours socialement présents et pour explorer le vaste domaine des stratégies didactiques à mettre en oeuvre pour favoriser l'appropriation par un plus grand nombre d'élèves de ce puissant outil intellectuel et social qu'est la langue.

NOTES

1 - Voir Guion (1974), Vial (1970), Charmeux (1979).

2 - Les traductions que nous donnerons d'ouvrages publiés en anglais seulement seront toujours des traductions personnelles.

3 - Voir à ce propos Snyders, Georges, **École, classe et lutte de classes**, PUF, 1976, 379 pages.

4 - On entend habituellement par prédicat un des deux grands groupes structuraux de base de la proposition, celui qui est régit par le verbe (le SV): P -> SN SV.

5 - Cf. Hunt (1970, page 55) et Loban (1976, page 9); voir aussi l'annexe A.

6 - Toutefois, il n'inclut pas ici le génitif en "of" qui donne lieu à de nombreuses constructions (cf. chapitre 3).

7 - On se demande parfois si ce sont les notions qui sont mal saisies par les enfants ou bien le vocabulaire; les consécutives, par exemple, ne se trouvent dans les tests qui leur sont soumis que sous les formes si bien que et non pas ce fait que ou c'est pour ça que plus familières aux enfants (p. 117).

8 - Voir discussion de ce terme au chapitre 2.

9 - Nous utiliserons le terme proposition comme équivalent de la phrase simple.

10 - Quand nous utilisons l'expression groupe nominal (ou groupe du nom), c'est comme équivalent exact de la notion de syntagme nominal.

11 - On a considéré "il y a" et "une fois" comme des prépositions dans les constructions "il y a plus d'un an", "une fois arrivé".

12 - Les propositions en "car" ont été analysées comme des enchâssées, de même que les propositions en "donc", dans la mesure où un effacement du Sujet identique n'était généralement pas possible.

13 - Nous appellerons recteur, d'après Milner (1978), c'est-à-dire le nom le plus haut dans le SN, le verbe le plus haut dans un SV, etc.

14 - Nous symbolisons par num les numéraux, Rel les relatifs, et Dét les déterminants; les Expressions de quantité seront abrégées en Q ou quant.

15 - Rappelons que l'abréviation SN(N) renvoie aux SN qui contiennent un nom (et pas un pronom). Nous représenterons le pourcentage par rapport à l'ensemble des SN(N) par l'abréviation %/SN, le pourcentage par rapport aux SN de 1er niveau par %/SN 1er niveau, et ainsi de suite.

16- En laissant toutefois de côté l'analyse systématique des Appositions et Compléments développants, des Dislocations et des Attributs mobiles, soit 652 SN(N) sur 17 856.

17- "Complexes" : phrases comprenant au moins trois propositions, toutes reliées les unes aux autres et dont une au moins est une subordonnée (Simon, 1973, page 232).

18- On se souvient que Patrice a analysé 20 propositions pour chacun des 30 élèves de chaque niveau, soit 600 P par niveau. La base étant la même, les fréquences absolues peuvent être comparées.

19- Parmi les erreurs qu'elle classe "cas divers" et qui sont constituées à 42,6% par des relatives, tous les cas sont des substitutions du que au dont ; parmi les erreurs "incompréhensibles", on ne se retrouve plus au niveau de la syntaxe, pour la moitié des cas, mais de l'orthographe.

20- Nous donnons toutefois les fréquences de ces constructions dans notre corpus au tableau 58.

21- Louise Lafontaine (1984) a approfondi toute cette question pour le niveau primaire dans sa thèse de doctorat Les difficultés syntaxiques dans des textes d'enfants du primaire, Université de Montréal, Département de linguistique.

finis ou non. Les moyens d'enrichir le SV en compléments Objets sont limités à certains verbes qui admettent un tel type de complémentation, dont certains à la fois par SN et SP ("... À Arnold, elle donnait des feuilles de 2e année" - 120 114 4); on peut supposer que de telles structures sont ressenties comme complexes par les jeunes apprentis de la langue écrite. En effet, si ces cas de double Objet sont rares dans notre corpus (25, 20 et 43 aux secondaires I, III et V, tableau 62), leur augmentation de fréquence est importante et significative.

Pourtant, si dans l'ensemble, les Objets augmentent peu, la P enchâssée Objet connaît, elle, une croissance beaucoup plus forte (39% par proposition, tableau 61). Les études antérieures ont comparé entre elles les proportions des divers types d'enchâssées. Dubuisson et Emirkanian (1981-1982) donnent un tableau comparatif des résultats de plusieurs études sur la question du niveau primaire (p. 70). Le moins qu'on puisse dire est que les tendances sont les plus contradictoires: augmentation légère (LaBrant, 1933), ou forte (Hoppes, 1931), diminution faible (Harrell, 1957) ou importante (Stormzand et O'Shea, 1924). Dans leur propre corpus, DuBuission et Emirkanian constatent d'abord une augmentation jusqu'en 4e et 5e années, puis une diminution. Comme au fond tous ces chiffres ne montrent pas vraiment si les complétives sont plus nombreuses avec les années, mais seulement si leur proportion parmi les enchâssées est plus ou moins grande, nous avons pour l'étude de Dubuisson, tenté de mesurer l'évolution par rapport au nombre de propositions, d'après leurs propres chiffres (tableau 4 de la page 71): elle est de 91% entre les 3e et 6e années du primaire. O'Donnell et al. (1967) avaient trouvé une relative stagnation entre les 3e et 7e années (-4% par T-Unit). Pour le secondaire, LaBrant et Stormzand enregistraient une baisse de la proportion des complétives, de 20% chez la première et de 34% chez les seconds, mais là encore, par rapport au total des enchâssées, entre les 8e et 10e années. Hunt (1965), quant à lui, en prenant la 12e année comme référence, en compte 58% en 8e année pour 100% en 12e (p. 76), donc une augmentation notable, sans se référer aux autres enchâssées. Boivin (1979), pour le français, trouvait aux secondaire I, III et V: 22, 21 et 25 structures avec complétives sur 600 P à chaque niveau, ce qui ne manifeste pas de changement net. La grande diversité de ces résultats tend peut-être à

accréditer l'interprétation que l'emploi de la complétive est très dépendante du sujet traité, ou du moins de la manière de traiter le sujet. Mais exclure le développement de la complétive des critères de maturation syntaxique nous semblerait prématuré, surtout si on se réfère aux deux études les plus circonstanciées, celle de Hunt pour l'anglais, qui montre qu'en 8e année, les élèves ne produisent que 58% des complétives qu'ils produiront en 12e, et à la nôtre, où l'augmentation est de 39% pour le même temps.

Mais la complétive n'est pas l'enchâssée complément du verbe qui connaît le plus grand progrès, puisque la P fixe s'accroît deux fois plus. Comme pour les autres compléments fixes, l'enrichissement du SV semble facilité par l'absence de restrictions de sous-catégorisation.

Enfin, il demeure très surprenant de constater le peu d'usage que font les élèves du secondaire des trois constructions dérivées passives, moyennes et inversées; mais la rapidité de leur progression, puisqu'elles triplent au cours du secondaire, confirme leur qualité de critères de maturation syntaxique et atteste que ce sont encore des constructions difficiles pour les plus jeunes, même à 12 ou 13 ans, avant de devenir, pour les plus âgés, des ressources syntaxiques leur permettant de préciser et de diversifier leur écrit.

Pistes pédagogiques

Les élèves du secondaire sont capables d'utiliser de plus en plus de constructions verbales comme compléments. En position d'attribut traditionnel, c'est-à-dire fixe, elles ne semblent pas présenter de difficulté particulière, mais comme attribut mobile ou épithète, elles sont soumises à des exigences de norme écrite qui sont fort éloignées de la langue commune. Par exemple, la nécessité pour un attribut mobile, d'être contrôlé par le Sujet de la phrase matrice, ce qui exclut des phrases comme *Rendu près de la porte, elle s'ouvre automatiquement et se referme* (320 508 u.12).

Les complétives ne présentent pas de difficulté particulière pour les élèves du secondaire; cependant nous avons inclus parmi elles les

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANDERSON, J.E. (1939). "The Development of Spoken Language". **Yearbook of the National Society for the Study of Education**, 38, (I), pp. 211-224.

ANFROY, L. et ANFROY, E. (1907). "Enquête relative au vocabulaire connu des enfants". **Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant**, no 35.

ANFROY, L. et ANFROY, E. (1912). "Recherches sur l'arrangement des mots dans le langage des enfants". **Bulletin de la Société Alfred Binet**, no 77.

BAYLON, C. et FABRE, P. (1973). **Grammaire systématique de la langue française**. Paris: Nathan.

BEAR, M.V. (1939). "Children's Growth in the Use of Written Language". **Elementary English Review**, 16, pp. 312-319.

BELLUGI, U. et BROWN, R. (1964). **The Acquisition of Language**. Coll. Monographs of the Society for Research in Child Development, 29, 1, 191 pages.

BLINKERBERG, A. (1928). **L'ordre des mots en français moderne**, 1ère partie. Copenhague.

BOIVIN, P. (1979). **Quelques aspects de l'apprentissage de la syntaxe écrite par les élèves du secondaire**. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, 115 pages.

BONNARD, (1950). **Grammaire des lycées et collèges**. Paris: Sudel.

BOUCHARD, D. (1982). "Les constructions relatives en français vernaculaire et en français standard: étude d'un paramètre". Dans **La syntaxe comparée du français standard et populaire: approches formelle et fonctionnelle**. Claire Lefebvre, éditeur. Office de la langue française, Gouvernement du Québec, pp. 102-133.

BOYD, W. (1927). "The Development of Sentence Structure in Childhood". **British Journal of Psychology**. (Gen. Sec.), 17, pp. 181-191.

BRAINE, M.D.S. (1963). "On Learning the Grammatical Order of Words". **Psychological Review**, 70, pp. 323-348.

BRONCKART, J.P. (1985). **Le fonctionnement des discours**. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.

BUREAU, C. (1976). **Linguistique fonctionnelle et stylistique objective**. Paris: P.U.F.

BUSHNELL, (1930). "An Analytic Contrast of Oral with Written English". **Teach. Coll. Contr. Educ.**, no 451.

CARROLL, J.H. (1960). "Language Development". Dans **Encyclopedia of Educational Research**. Chester et Harris, éditeurs. New York: The MacMillan Co., pp. 744-752.

CHARMEUX, E. (1979). **L'orthographe à l'école**. Paris: C.E.D.I.C., 173 pages.

CHARPIN, F. (1976). "Analyse automatique de rédactions 'libres'". **Repères, numéro spécial: "Analyse de textes d'enfants"**, pp. 11-20.

CHOMSKY, N. (1965). **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Mass.: MIT Press. Traduction française: **Aspects de la théorie syntaxique**. Paris: Seuil, 1971, 284 pages.

CHOMSKY, C. (1969). **The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 126 pages.

CHRISTENSEN, F. (1968). "The Problem of Defining a Mature Style". **English Journal**, 57, 4.

CORBEIL, J.C. (1971). **Les structures syntaxiques du français moderne**. Paris: Klincksieck, 197 pages.

COYAUD, M. (1967). "Le problème des grammaires du langage enfantin". **La linguistique**, 2, pp. 99-128.

COYAUD, M. et SABEAU-JOUANNET, E. (1970). "Analyse syntaxique de corpus enfantins". **La linguistique**, 2, pp. 53-67.

CRESSOT, M. (1963). **Le style et ses techniques**. Paris: P.U.F., 5e édition, 253 pages.

CROWHURST, M. et PICHÉ, G.L. (1979). "Audience and Mode of Discourse Effects on Syntactic Complexity in Writing at Two Grade Levels". **Research in the Teaching of English**, 13, pp. 101-109.

CYR, J. et MANTHA, S. (1985). **Mesure de la maturité syntaxique au moyen de la réécriture aux niveaux secondaire III et collégial**. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

DAVIS, E. (1937). "Mean Sentence Length Compared with Long and Short Sentences as a Reliable Measure of Language Development". **Child Development**, 8, pp. 69-79.

DECROLY, O. (1930). **Le développement du langage parlé chez l'enfant**. Liège: Biblio.

DESCOEUDRES, A. (1930). **Le développement de l'enfant de deux à sept ans**. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.

DUBOIS, J. et LAGANE Y. (1973). **La nouvelle grammaire du français**. Paris: Larousse, 266 pages.

DUBUISSON, C. et EMIRKANIAN, L. (1981-1982a). "Complexification syntaxique de l'écrit au primaire". **Revue de l'Association québécoise de linguistique**, no 1/2, pp. 61-74.

DUBUISSON, C., EMIRKANIAN, L. et MAHY, I. (1981-1982b). "L'expression de la circonstance dans le texte écrit de l'enfant". **Revue de l'Association québécoise de linguistique**, no 1/2, pp. 89-99.

DUBUISSON, C., EMIRKANIAN, L. et LEMAY, L. (1981-1982c). "L'enfant et l'écrit: structure des syntagmes nominaux". **Revue de l'Association québécoise de linguistique**, no 1/2, pp. 75-87.

DUBUISSON, C. et EMIRKANIAN, L. (1982). **Décrire pour pouvoir évaluer**. PPMF-UQAM, Université du Québec à Montréal, 56 pages.

DUBUISSON, C. et LEFEBVRE, C. (1979). "L'inversion du SN Sujet et 'pas de complémenteur'". **Recherches linguistiques à Montréal**, 13, pp. 1-14.

EMIRKANIAN, L. et DUBUISSON, C. (1981-1982). "Coordination et subordination dans les textes écrits d'enfants du primaire". **Revue de l'Association québécoise de linguistique**, no 1/2, pp. 101-114.

ENDICOTT, A. (1973). "A Proposed Scale for Syntactic Complexity". **Reserach in the Teaching of English**, 7, pp. 5-12.

FRAISSE, P., NOIZET, G. et FLAMENT, C. (1962). "Fréquence et familiarité du vocabulaire". Dans **Problèmes de psycho-linguistique**, Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française, P.U.F.

FERREIRO, E. (1971). **Les relations temporelles dans le langage des enfants**. Paris: Droz.

FODOR, J. et GARRETT, M. (1967). "Some Syntactic Determinants of Sentencial Complexity". **Perception and Psychophysics**, 2, pp. 289-296.

FODOR, J. et GARRETT, M. (1968). "Some Syntactic Determinants of Sentencial Complexity, II: Verb Structure". **Perception and Psychophysics**, 3, pp. 453-461.

FRANÇOIS, D. (1977). "Traits spécifiques d'oralité et pédagogie". **Pratiques**, 17, pp. 31-51.

FRANÇOIS, F. (1976). "Norme et surnorme". **Repères, numéro spécial**, pp. 69-90.

FRANÇOIS, F. (1978). **Syntaxe et mise en mots, analyse différentielle des comportements linguistiques des enfants**. Collection ATP, CNRS, 116 pages.

FRANÇOIS, F., FRANÇOIS, D., SABEAU-JOUANNET, E. et SOURDOT, M. (1977). **La syntaxe de l'enfant avant cinq ans**. Paris: Larousse Université, 237 pages.

FRIES, C.C. (1952). **The Structure of English: An Introduction to the Construction of English Sentences**. Harcourt.

FROGNER, E. (1933). "Problems of Sentence Structure in Pupil's Themes". **English Journal**, 22, pp. 742-759.

GERVAIS, F. (1974). **La subordination et la coordination chez les enfants de 6e année primaire**. Thèse de doctorat en linguistique, Université de Montréal.

GOLDBERG, G. (1976). "Conduite du discours enfantin et complexité syntaxique". **La linguistique**, 12-1, pp. 3-34.

GOLUB, L.S. et KIDDER, C. (1974). "Syntactic Density and the Computer". **Elementary English**, 51:8, pp. 1128-1131.

GOUGENHEIM, G., MICHÉA, R. et RIVENC, P. (1964). **L'élaboration du français fondamental (1er degré)**. Paris: Didier.

GREVISSE, (1980). **Le bon usage**. Paris: Duculot et Gembloux, 10e édition, 1519 pages.

GROSS, M. (1968). **Grammaire transformationnelle du français, syntaxe du verbe**. Collection Langue et langage, Larousse, 181 pages.

GUILLAUME, P. (1927). "Le développement des éléments formels dans le langage de l'enfant". **Journal de psychologie normale et pathologique**, 24e année, no 3, pp. 203-229.

GUION, J. (1974). **L'institution orthographe**. Paris: Le Centurion, 203 pages.

HALLIDAY, M.A.K. (1973). **Explorations in the Functions of Language**. Londres: Edward Arnold.

HARRELL, L.E. (1957). "A Comparison of the Development of Oral and Written Language in School-Age Children". **Child Development Publications**, 22-3, Lafayette, Indiana: Purdue University, 77 pages.

HARRIS, Z.S. (1964). **Elementary Transformations**. T.A.D.P., no 54, University of Pennsylvania, Philadelphia.

HEIDER, F. et HEIDER, G. (1940). "A Comparison of Sentence Structure of Deaf and Hearing Children". **Psychological Monographs**, 52:1, pp. 42-103.

HOPPES, W.C. (1934). "Considerations on the Development of Children's Language". **Elementary Review**, 11, pp. 66-70.

HIRSCHBUHLER, P. (1975). "On the Source of the Lefthand NPs in French". **Linguistic Inquiry**, pp. 155-165.

HUNT, K.W. (1965). **Grammatical Structures Written at Three Grade Levels**. Champaign, Illinois: NCTE Research Report, no 3, 160 pages.

HUNT, K.W. (1970). **Syntactic Maturity in School Children and Adults**. Monographs of the Society for Research in Child Development, 35:1, 67 pages.

HUNT, K.W. (1977). "Early Blooming and Late Blooming Syntactic Structures". Dans C. Cooper et L. Odell, éditeurs. **Evaluating Writing: Describing, Measuring, Judging**. Urbana, Illinois: NCTE, pp. 91-104.

HUOT, H. (1981). **Constructions infinitives**. Genève-Paris: Droz, 548 pages.

JACKENDOFF, R.S. (1977). **X Syntax**. Linguistic Inquiry Monographs 2, Cambridge, Mass.: MIT Press.

JAKOBSON, R. (1963). "Linguistique et poétique". Dans **Essais de linguistique générale**. Paris: Editions de Minuit.

JOLIVET, R. (1976). "Une pré-enquête linguistique sur ordinateur". **Repères, numéro spécial: "Analyse de textes d'enfants"**, pp. 91-113.

JOLIVET, R. (1982). **Descriptions quantifiées en syntaxe du français**. Genève-Paris: Slatkine, 668 pages.

JULIA, B. et MORSLY, D. (1976). "Relatifs utilisés par les adultes". **Recherches pédagogiques**, 79, pp. 111-115.

KAYNE, R.S. (1975). **French Syntax: The Transformational Cycle**. Cambridge, Mass.: MIT Press.

KAYNE, R.S. (1976). "French Relative Que". Dans **Current Studies in Romance Linguistics**, M. Lujan et F. Hensey, éditeurs. Washington: Georgetown University Press, pp. 225-299.

KAYNE, R.S. (1977). **Syntaxe du français**. Paris: Seuil, 440 pages.

LABRANT, L. (1933). "A Study of Certain Language Development of Children in Grades 4-12 Inclusive". **Genetic Psychology Monographs**, 14-4, pp. 387-394.

LAWTON, D. (1963). "Social Class Differences in Language Development: A Study of Some Samples of Written Work". **Language and Speech**, 6, pp. 120-143.

LAZURE, R. (1981). "Écarts syntaxiques dans la performance d'enfants de quatre ans". Dans Gagné et Pagé, éditeurs. **Études sur la langue parlée des enfants québécois, 1969-1980**. Les Presses de l'Université de Montréal, pp. 101-120.

LEFEBVRE, C. (1980). "Quand se déplace le NP sujet ou quand (que) le NP se déplace pas. Voilà la question". **Recherches linguistiques à Montréal**, pp. 15-44.

LE GOFFIC, P. et COMBE MCBRIDE, N. (1975). **Les constructions fondamentales du français**. Paris: Hachette et Larousse, 175 pages.

LINDENFELD, J. (1969). "The Social Conditioning of Syntactic Variation in French". **American Anthropologist**, 11.

LOBAN, W. (1963). **The Language of Elementary School Children**. Research Report No 1, Urbana, Illinois: NCTE.

LOBAN, W. (1964). **Language Ability: Grades Ten, Eleven and Twelve**. Berkeley: California University.

LOBAN, W. (1966). **Language Ability: Grades Seven, Eight and Nine**. Washington, D.C.: US Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Cooperative Research Monograph No 18.

LOBAN, W. (1967). **Language Ability: Grades Ten, Eleven and Twelve**. Washington, D.C.: US Department of Health, Education and Welfare, Bureau of Research, Final Report.

LOBAN, W. (1970). **Stages, Velocity and Prediction of Language Development: Kindergarten Through Grade Twelve**. Berkeley: California University, Final Report.

LOBAN, W. (1976). **Language Development: Kindergarten Through Grade Twelve**. Research Report No 18, Urbana, Illinois: NCTE, 156 pages.

MC CARTHY, D. (1930). **The Language Development of the Preschool Child**. Minneapolis: Minnesota University Press, 174 pages.

MC CARTHY, D. (1954). "Language Development in Children". Dans Carmichael, L., éditeur. **A Manual of Child Psychology**. New York: J. Wiley and Sons Inc., pp. 492-630.

MC NEIL, D. (1970). **The Acquisition of Language**. New York: Harper and Row.

MARCHAND, F. (1971). **Le français tel qu'on l'enseigne**. Paris: Larousse, 222 pages.

MAS, M. (1977). "Recherches menées sur le terrain: Maîtrise des structures syntaxiques au CM". **Repères**, no 43, pp. 15-53.

MASSARENTI, L. (1970). **Psycho-pédagogie des moins doués**. Thèse no 26, Roll, Suisse: Impr. Rod S.A.

MENYUK, P. (1969). **Sentences Children Use**. Cambridge, Mass.: MIT Press.

MENYUK, P. (1971). **The Acquisition and Development of Language**. Prentice-Hall, 285 pages.

MENYUK, P. (1977). **Language and Maturation**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 180 pages.

MÉRESSE-POLAERT, J. (1969). **Étude sur le langage des enfants de 6 ans**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

MILNER, J.C. (1978). **De la syntaxe à l'interprétation**. Paris: Seuil, 408 pages.

MOFFETT, J. (1968). **Teaching in Universe of Discourse**. Boston: Houghton Mifflin Co.

MORIN, Y.C. (1982). "De quelques /l/ non étymologiques dans le français du Québec, notes sur les clitiques et la liaison". **Revue québécoise de linguistique**, 11-2, pp. 9-47.

NICE, M.M. (1925). "Length of Sentences as a Criterion of a Child's Progress in Speech". **Journal of Educational Psychology**, 16, pp. 370-379.

O'DONNELL, R.C. (1976). "A Critique of Some Indices of Syntactic Maturity". **Research in the Teaching of English**, 10:1, pp. 31-38.

O'DONNELL, R.C., GRIFFIN, W.J. et NORRIS, R.C. (1967). **Syntax of Kindergarten and Elementary School Children: A Transformational Analysis**. Urbana, Illinois: NCTE.

PAGÉ, M. et COMEAU, J. (1981). "Comparaison du langage oral dans deux milieux à dix et seize ans". Dans Gagné et Pagé, éditeurs. **Études sur la langue parlée des enfants québécois 1969-1980**. Presses de l'Université de Montréal, pp. 221-236.

PATRICE, Y. (1979). **Le développement de la syntaxe et les élèves du secondaire**. Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique, S.R.E.P., 62 pages.

PERRON, J.D. (1976). "The Impact of Mode on Written Syntactic Complexity: Part III - Fifth Grade". **Studies in Language Education**. Report no 27, University of Georgia, Department of Language Education.

PIERRE-JOLY, R. (1981). "Influence du milieu socio-économique sur le développement des structures syntaxiques entre quatre et cinq ans". Dans Gagné et Pagé, éditeurs. **Études sur la langue parlée des enfants québécois 1969-1980**. Presses de l'Université de Montréal, pp. 193-204.

RICHELLE, M. (1971). **L'acquisition du langage**. Bruxelles: Charles Dessart.

ROY, G.R. (1976). **Contribution à l'analyse du syntagme verbal: étude morpho-syntaxique et statistique des coverbes**. Québec et Paris: PUL et Klincksieck, 304 pages.

RULON, H.C. et FRIOT, P. (1962). **Un siècle de pédagogie dans les écoles primaires (1820-1940)**. Paris: Vrin.

RUWET, N. (1972). **Théorie syntaxique et syntaxe du français**. Paris: Seuil, 295 pages.

SAN JOSE, C. (1972). **Grammatical Structures in Four Modes of Writing at Fourth Grade Level**. Thèse de doctorat, Syracuse University.

SCHNEUWLY, B. (1988). **Le langage écrit chez l'enfant**. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.

SEEGARS, J.C. (1933). "Form of Discourse and Sentence Structure". **Elementary English Review**, 10, pp. 51-54.

SIMON, J. (1973). **La langue écrite de l'enfant**. Paris: P.U.F., 416 pages.

SINCLAIR-DE ZWART, H. (1967). **Acquisition du langage et développement de la pensée**. Paris: Dunod.

SINCLAIR-DE ZWART, H. (1973). "Language Acquisition and Cognitive Development". Dans Thimothy E. Moore, éditeur. **Cognitive Development and the Acquisition of Language**. New York: Academic Press, pp. 9-27.

SINCLAIR, H. et FERREIRO, E. (1970). "Étude génétique de la compréhension, production et répétition des phrases au mode passif". **Archives de psychologie**, 40, pp. 1-42.

SLOBIN, D. (1966). "Grammatical Transformations and Sentence Comprehension in Childhood and Adulthood". **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 5, pp. 219-227.

SMITH, D.V. (1944). "Growth in Language Power as Related to the Child Development". **Yearbook of the National Society for the Study of Education**, 43(II), pp. 52-97.

STORMZAND, M.F. et O'SHEA, M.V. (1924). **How Much English Grammar**. Baltimore: Warwick & York.

STRICKLAND, R. (1962). "The Language of Elementary School Children: Its Relationship to the Language of Reading Textbooks and the Quality of Reading of Selected Children". **Bulletin of the School of Education**. Indiana University, 38:4, 129 pages.

TERS, F., MAYER, G. et REICHENBACH, D. (1964). **L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française**. Neuchâtel: Meisseiller, éditeur. (Paris, OCDL).

TERS, M. et TERS, F. (1952). "Enquête sur les progrès de la langue écrite". **Documents pédagogiques**, pp. 9-12.

THEONE, H. (1978). **Syntactic Maturity in Children's Writing: A Cross-Cultural Study**. Urbana, Illinois: NCTE, Research Report No 143, 90 pages.

TOMASSONE, R. (1976). "Vers une description linguistique de productions écrites d'élèves de l'école élémentaire". **Repères, numéro spécial: "Analyse de textes d'enfants"**, pp. 21-43.

VALIQUETTE, J. (1978). **Vers une didactique fonctionnelle de la langue écrite chez les 6-12 ans**. SREP, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 85 pages.

VALIQUETTE, J. (1979). **Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle**. SREP, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 236 pages.

VAN DEN BROECK, (1979). "Class Differences in Syntactic Complexity in the Flemish Town of Maaseck". **Language in Society**, no 6, pp. 149-181.

VIAL, L. (1970). **Pédagogie de l'orthographe française**. Collection "Sup". Paris: P.U.F.

WATTS, A.F. (1944). **The Language and Mental Development of Children: An Essay in Educational Psychology**. London: George G. Harrap.

WISWALL, Z.E. (1926). "A Study of Sentence Structure in Eight Grade Composition". **Elementary School Journal**, 26, pp. 441-448.

ANNEXE A

UN CORPUS D'ADOLESCENTS DU SECONDAIRE

Pour tracer un portrait d'ensemble de la syntaxe écrite des jeunes du secondaire, étape indispensable avant de songer à d'autres types de travaux, comme par exemple des expérimentations sur des points particuliers de syntaxe, la méthode qui nous a semblé la plus appropriée est l'analyse de corpus.

L'échantillon

Nous avons choisi notre échantillon dans un milieu relativement uniforme: deux villes de banlieue, de couches moyennes dans l'agglomération montréalaise qui dépendent, sur le plan de l'organisation scolaire, d'une même commission scolaire. Dans les deux principales écoles secondaires, deux écoles polyvalentes*, nous avons recueilli un corpus de 24 groupes d'élèves des 1ère, 3e et 5e années du secondaire, répartis de la façon suivante: sept groupes en secondaire I, sept en secondaire III et dix en secondaire V.

Le choix des groupes dans les écoles s'est fait au hasard, et pour un groupe désigné, tous les élèves ont participé à l'échantillon. Nous avons éliminé de l'analyse tous les écrits d'enfants dont la langue maternelle n'était pas le français, ce qui laisse un échantillon total de 530 sujets (180 au secondaire I, 139 au secondaire III et 210 au secondaire V). La répartition entre les sexes est à peu près égale: 260 garçons et 270 filles.

Le corpus est constitué de 530 compositions écrites entre décembre 1980 et mars 1981, et recueillies par le professeur de français régulier des élèves, dans des conditions normales de classe. Chaque copie

---

* - Les écoles polyvalentes Dalbé-Viau à Lachine et Cavalier de LaSalle à LaSalle, de la commission scolaire du Sault-Saint-Louis.

a été codée*. Le sujet, de type narratif-expressif, était le même pour tous les niveaux; la rédaction avait été précédée en classe d'une courte mise en situation. Pour les plus jeunes, le tout n'a pas duré plus d'une heure; mais au secondaire III et V, la plupart des groupes ont poursuivi la rédaction pendant deux périodes, sans avoir eu, bien entendu, entre les deux, l'autorisation d'emporter leur copie à la maison. Le sujet était ainsi formulé:

> On pense souvent à ce que la vie sera plus tard; et toi, y as-tu pensé?
>
> Invente un personnage (une jeune fille ou un jeune garçon) qui aurait ton âge actuel en l'an 2000, donne lui un nom et raconte ce que sera sa vie à cette époque. Tu peux raconter ce qu'il fait, mais aussi décrire les gens et les choses qui l'entourent.

L'analyse

Nous avons analysé les 20 premières propositions de chaque copie de façon à ce que l'échantillonnage soit plus équilibré. Nous avons choisi ce que nous appellerons la proposition (P) comme base de notre analyse; elle correspondra au domaine P défini traditionnellement dans la grammaire générative, sauf en ce qui concerne le statut des constructions à temps non-fini. En effet, certains générativistes analysent un certain nombre de constructions infinitives ou participiales sans sujet, par

---

* . Le code utilisé est le suivant: les trois premiers chiffres indiquent le niveau scolaire de l'élève et la voie dans laquelle il est classé (ces trois premiers chiffres correspondent au code officiel du Ministère de l'Éducation du Québec). Par exemple, 120 signifie 1ère secondaire voie régulière, 510 signifie 5e secondaire voie allégée et 330 3e secondaire voie enrichie. Les trois chiffres sont le numéro particulier de la copie de l'élève dans le corpus. Le dernier nombre (de un ou deux chiffres) permet de localiser l'UC où se situe le phénomène syntaxique observé. Par exemple, 320 401 8 indique la 8e position de la copie 401 de secondaire III régulier.

exemple venir ce soir dans il veut venir ce soir, comme des propositions avec un sujet vide. D'autres n'admettent pas l'existence de sujets vides et verront donc dans de telles constructions des SV infinitifs et non des P. C'est cette dernière position que nous adopterons. Pratiquement, ceci veut dire que tous les verbes à temps fini seront les recteurs d'une proposition. Les verbes à temps non-finis ne seront recteurs d'une proposition que dans la mesure où ils auront un sujet syntaxique, ce qui est très rare en français. On trouvera des P participiales dans des phrases du type suivant:

a Pierre débarrassé de ses ennemis, la famille put enfin respirer.
b Pierre ayant décidé de partir, il fit ses bagages.

Dans ce cadre théorique, la question des propositions infinitives en français moderne reste un problème ouvert. Après les verbes faire, laisser, voir, entendre, regarder, écouter, mener, comme dans les phrases suivantes, on a proposé deux analyses différentes:

a Jean a vu Pierre partir.
b Jean a vu partir Pierre.
c Jean le voit partir.

Dans les deux premières, Pierre est sujet de la proposition infinitive Pierre partir, dans la seconde, Pierre est objet du verbe principal et contrôle le SV infinitif complément partir. Nous avons quant à nous choisi la seconde analyse.

Nous n'avons pas voulu utiliser la ponctuation comme critère des limites de la phrase car sa maîtrise par les élèves du secondaire est loin d'être acquise, ce qui soulève nombre de difficultés. La ponctuation est un système de conventions graphiques qui ne se confond pas avec le code syntaxique même s'il le reflète en partie; les enfants ou même les adolescents peuvent ne pas maîtriser l'un tout en maîtrisant l'autre, et ne pas les dissocier, c'est-à-dire vouloir apprécier l'un à travers l'autre, nous semble poser des problèmes méthodologiques sérieux. Par ailleurs, lorsque nous citerons des phrases d'élèves extraites du corpus, nous respecterons la ponctuation et l'orthographe originales.

Nous avons également dépouillé notre corpus sur la base de "l'unité de communication" (UC) de Loban et Hunt, c'est-à-dire, la P-racine et ses enchâssées, ou plusieurs P coordonnées quand la coordination était accompagnée d'effacements, la phrase suivante est considérée comme une seule UC:

Paul aime le jazz mais préfère la java.

Pour nous, l'UC était une mesure un peu accessoire; nous n'avons pas, en effet, calculé sa longueur en nombre de mots car si celle-ci peut être considérée comme un indice de maturation, elle ne donne aucune indication sur la structure de la phrase, véritable objet de notre recherche. Par ailleurs, c'est une unité très "élastique" puisqu'elle peut comprendre une P simple ou une P avec un ou plusieurs enchâssements de P. La P (sans enchâssée) nous semble être un point de repère plus constant. Elle n'augmente que de 6% en nombre de mots entre le début et la fin du secondaire selon Hunt (1965) alors que l'UC augmente de 25%. Nous avons exclu le style direct de notre analyse quand il y en avait dans la composition, de même que les phrases agrammaticales ou les phrases où un mot avait été oublié. La proportion de chacun de ces cas est d'ailleurs extrêmement faible.

La portée de nos conclusions sera strictement limitée au type de texte sur lequel nous avons travaillé, car on sait qu'il y a d'importantes variations syntaxiques d'un type de texte (incitatif, informatif, expressif, etc.) à un autre; de plus, les conditions mêmes de recueil du corpus, la situation très "scolaire" de composition en classe - ne nous autorise pas à extrapoler nos résultats à d'autres situations.

ANNEXE B

LES TABLEAUX

Traitement statistique

Pour déterminer si les écarts de fréquence observés entre les trois niveaux du secondaire retenus pour la description étaient significatifs, nous avons utilisé une épreuve de signification statistique de différences des proportions pour les grands échantillons (par approximation de la signification des différences via un modèle normal), qui fait appel à la formule:

$$z = \frac{\frac{x_1}{n_1} - \frac{x_2}{n_2}}{\sqrt{\frac{\frac{x_1}{n_1}\left(1 - \frac{x_1}{n_1}\right)}{n_1} + \frac{\frac{x_2}{n_2}\left(1 - \frac{x_2}{n_2}\right)}{n_2}}}$$

(où x_1 et x_2 sont les fréquences absolues, n_1 et n_2 les populations de référence).

Quand le résultat était significatif, il a reçu, dans les tableaux, un indice supérieur droit. L'indice est 1 pour une probabilité de 0,01, et 5 pour une probabilité de 0,05; il sera placé à droite de la fréquence relative de secondaire III pour la différence entre les secondaires I et III, à droite de celle de secondaire V pour la différence entre les secondaires III et V, et à droite du pourcentage d'augmentation global ("croissance") pour la différence entre les secondaires I et V, selon l'exemple suivant:

I	51	1,43%
III	60	2,09%^{5}
V	116	2,81%^{5}
total	227	2,15%
croissance		+96%^{1}

Tableau 1

Caractéristiques de l'échantillon

	Nombre d'élèves	Total des propositions	Total des unités de communication
I	181	3577	2464
III	139	2869	1845
V	210	4127	2746
Total	530	10573	7055

Tableau 2

Fréquences des compléments mobiles

	Fréquence absolue	% par proposition	% par Unité de communication
I	1316	36,8%	53,4%
III	1173	40,9%[1]	63,6%
V	1974	47,8%[1]	71,9%
Total Moyenne	4463	42,2%	63,3%
Croissance de I à V		+ 30%[1]	+ 35%

Tableau 3

Fréquences des constituants mobiles selon leur nature*

	S Adv		S N		P finies	
	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%
I	210	5,8%	144	4,0%	189	5,3%
III	187	6,5%	96	3,4%	172	6,0%
V	354	8,6%[1]	146	3,5%	239	5,8%
Total	751	7,1%	386	3,7%	600	5,7%
Croissance de I à V		+ 46%[1]		- 12%		+ 9%
		a/		b/		c/

	Total des SP		SP nominal		SP infinitif	
	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%
I	691	19,3%	531	14,8%	160	4,5%
III	656	22,9%[1]	538	18,8%[1]	118	4,1%
V	1092	26,5%[1]	883	21,4%	209	5,1%[5]
Total	2439	23,1%	1952	18,5%	487	4,6%
Croissance de I à V		+ 37%[1]		+ 44%[1]		+ 13%
		d/		e/		f/

* Par rapport au total des propositions

Tableau 4

Fréquences des constituants mobiles selon leur nature*

	Constr. part.		S Adj	P part	Gérondifs	
	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	Fr.ab.	Fréq. absolue	%
I	47	1,3%	5	12	26	0,7%
III	27	0,9%	8	7	22	0,8%
V	81	2,0%[1]	7	18	63	1,5%[1]
Total	155	1,5%	20	37	111	1,5%
Croissance de I à V		+ 50%[5]		-		+ 110%[1]
	a/		b/		c/	

	Compl. ouverts		P (finies et part.)	
	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%
I	66	1,9%	201	5,6%
III	49	1,7%	179	6,2%
V	131	3,2%[1]	258	6,3%
Total	246	2,3%	638	6,0%
Croissance de I à V		+ 71%[1]		+ 11%
	d/		e/	

* Par rapport au total des propositions

Tableau 5

Fréquences des constituants mobiles selon leur nature**

	S Adv		S N		P finies	
	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%
I	210	16,0%	144	11,0%	189	14,4%
III	187	15,9%	96	8,2%	172	14,7%
V	354	17,9%	148	7,4%	239	12,1%
Total	751	16,8%	386	8,7%	600	13,4%[5]
Croissance de I à V	+ 12%			- 33%[1]		- 16%
	a/		b/		c/	

	Total des SP		SP nominal		SP infinitif	
	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%
I	672	51,1%	531	40,3%	160	12,2%
III	638	54,4%[5]	538	45,9%[1]	118	10,6%
V	1073	54,4%	883	44,7%	209	10,6%
Total	2383	53,4%	1952	43,7%	487	10,9%
Croissance de I à V	+ 6,5%[5]			+ 11%[1]		- 13%
	d/		e/		f/	

** Par rapport au total des compl. mobiles

Tableau 6

Fréquences des constituants mobiles selon leur nature**

	Constr. part.		S Adj		Gérondifs	
	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%
I	47	3,6%	5		26	2,0%
III	27	2,3%	8		22	1,9%
V	81	4,1%[1]	7		63	3,2%[5]
Total	155	3,5%	20		111	2,5%
Croissance de I à V	+ 15%					+ 62%[5]

	Compl. ouverts		P (finies et part.)	
	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%
I	66	5,0%	201	15,3%
III	49	4,2%	179	15,3%
V	131	6,6%[1]	258	13,1%
Total	246	2,3%	638	6,0%
Croissance de I à V		+ 32%[5]		- 14%[5]

** Par rapport au total des compléments mobiles

Tableau 7

Fréquence du total SN + SP nominaux

	Fréquence absolue	% P*	% mo**
I	675	18,9%	51,3%
III	634	22,1%[1]	54,1%
V	1029	24,9%[1]	52,1%
Total	2338	22,1%	52,4%
Croissance de I à V		+ 32%[1]	+ 2%

Tableau 8

Évolution des divers types de constituants

	Par rapport au nombre de P			Par rapport au nombre de mobiles		
	I		V	I		V
S P	19,5%	à	27,5%	53,0%	à	57,5%
Adv	6,0%	à	9,0%	16,0%	à	18,0%
P (fini)	5,0%	à	6,0%	14,0%	à	12,0%
CR part.*** + S Adj	1,5%	à	2,0%	4,0%	à	4,5%
S N	4%	à	3,5%	11%	à	7,5%

* Par rapport au total des propositions
** Par rapport au total des compléments mobiles
*** Par rapport au total des constructions participiales

Tableau 9

Fréquences des constituants mobiles selon leur position*

	Position initiale (position 1)		Position finale (position 6)		Positions internes	
	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%
I	640	18,1%	561	15,7%	106	3,0%
III	518	18,1%	541	18,9%[1]	114	4,0%[5]
V	828	20,0%[5]	932	22,6%[1]	214	5,2%[1]
Total	1998	18,9%	2034	19,2%	434	4,1%
Croissance de I à V		+ 10%[5]		+ 44%[1]		+ 75%[1]
	a/		b/		c/	

	Positions de 1 à 6	
	Fréquence absolue	%
I	1210	33,8%
III	1059	36,9%[1]
V	1760	42,7%[1]
Total	4029	38,1%
Croissance de I à V		+ 26%[1]
	d/	

* Par rapport au total des propositions

Tableau 10

Fréquences des constituants mobiles selon leur position*

	Positions internes avant le verbe (positions 2 + 2/3)		Positions internes après le verbe (positions 3 + 4 + 5)	
	Fréquence absolue	%	Fréquence absolue	%
I	21	0,6%	85	2,4%
III	29	1,0%[5]	85	3,0%
V	45	1,1%	169	4,1%[1]
Total	95	0,9%	339	3,2%
Croissance de I à V		+ 85%[1]		+ 73%[1]
	a/		b/	

	Positions internes après le verbe					
	Position 3		Position 4		Position 4	
	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%
I	8	-	53	1,5%	24	0,7%
III	3	-	56	2,0%	26	0,9%
V	10	-	113	2,7%[5]	46	1,1%
Total	21	-	222	2,0%	96	0,1%
Croissance de I à V				+ 85%[1]		+ 88%[5]
			c/		d/	

* Par rapport au total des propositions

Tableau 11

Fréquences des constituants mobiles selon leur position**

	Position initiale (position 1)		Position finale (position 6)	
	Fréquence absolue	%	Fréquence absolue	%
I	649	49,3%	561	42,6%
III	518	44,2%[1]	541	46,1%
V	828	42,0%	932	47,2%
Total	1998	44,8%	2034	45,6%
Croissance de I à V		- 15%[1]		+ 11%[1]
	a/		b/	

	Positions internes		Positions 1 à 6	
	Fréquence absolue	%	Fréquence absolue	%
I	106	8,1%	1210	92,0%
III	114	9,7%	1059	90,3%
V	214	10,8%	1760	89,2%
Total	434	9,7%	4029	90,3%
Croissance de I à V		+ 35%[1]		- 3%[1]
	c/		d/	

** Par rapport au total des compléments mobiles

Tableau 12

Fréquences des constituants mobiles selon leur position**

	Positions internes avant le verbe (positions 2 + 2/3)		Positions internes après le verbe (positions 3 + 4 + 5)	
	Fréquence absolue	%	Fréquence absolue	%
I	21	1,6%	85	6,5%
III	29	2,4%	85	7,3%
V	45	2,3%	169	8,6%
Total	95	2,1%	339	7,6%
Croissance de I à V		+ 41%		+ 33%[5]
	a/		b/	

Positions internes après le verbe

	Position 3		Position 4		Position 5	
	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%
I	8	-	53	4,0%	24	1,8%
III	3	-	56	4,8%	26	2,2%
V	10	-	113	5,7%	46	2,3%
Total	21	-	222	5,0%	96	2,2%
Croissance de I à V		-		+ 42%[5]		+ 28%
	a/		b/		b/	

** Par rapport au total des compléments mobiles

Tableau 13

Fréquences des constituants mobiles selon leur sens*

	Temps		Lieu		Cause	
	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%
I	605	16,9%	185	5,2%	72	2,0%
III	536	18,7%[5]	167	5,8%	62	2,2%
V	856	20,7%[5]	286	6,9%[5]	102	2,5%
Total	1997	18,9%	638	6,0%	236	2,2%
Croissance de I à V		+ 23%[1]		+ 34%[1]		+ 23%
	a/		b/		c/	

	But		Manière		Autres	
	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%
I	147	4,1%	98	2,7%	98	2,7%
III	107	3,7%	88	3,1%	109	3,8%[1]
V	181	4,4%	258	6,3%[1]	140	3,4%
Total	435	4,1%	444	4,2%	347	3,3%
Croissance de I à V		+ 7%		+ 128%[1]		+ 24%[5]
	d/		e/		f/	

* Par rapport au total des propositions

Tableau 14

Fréquences des constituants mobiles selon leur sens**

	Temps		Lieu		Cause	
	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%
I	605	45,0%	185	14,1%	72	5,5%
III	536	45,7%	167	14,2%	62	5,3%
V	856	43,4%[5]	286	14,5%	102	5,2%
Total	1997	44,8%	638	14,3%	236	5,2%
Croissance de I à V		- 6%		+ 4%		- 6%
	a/		b/		c/	

	But		Manière		Autres	
	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%
I	147	11,1%	98	7,5%	98	7,5%
III	107	9,1%	88	7,5%	109	9,3%[5]
V	181	9,2%	258	13,1%[1]	140	7,1%
Total	435	9,8%	444	10,0%	347	7,8%
Croissance de I à V		- 18%		+ 75%[1]		- 5%
	d/		e/		f/	

** Par rapport au total des compléments mobiles

Tableau 15

Fréquences des constituants mobiles selon leur sens*

	Conséquence		Opposition		Condition	
	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%	Fréq. absolue	%
I	15	0,4%	34	1,0%	34	1,0%
III	8	0,3%	38	1,3%	31	1,1%
V	27	0,5%[1]	52	1,3%	32	0,8%
Total	50	4,7%	124	1,2%	97	0,9%
		a/		b/		c/

	Comparaison		Conséquence + opposition + condition + comparaison	
	Fréquence absolue	%	Fréquence absolue	%
I	28	0,8%	111	3,1%
III	27	0,9%	104	3,6%
V	40	1,0%	151	3,7%
Total	95	0,9%	366	3,5%
Croissance de I à V		/d		+ 18% a/

* Par rapport au total des propositions

Tableau 16

Fréquences des S P mobiles selon leur position

	S P à l'initiale			S P en finale		
	Fréq. abs.	% mo**	% P*	Fréq. abs.	% mo**	% P*
I	306	23,3%	8,6%	355	27,0%	9,9%
III	249	21,2%	8,7%[5]	358	30,3%[5]	12,5%[1]
V	422	21,4%	10,2%	645	32,7%	15,6%[1]
Total	977	21,9%	9,2%	1356	30,4%	12,8%
Croissance de I à V		- 8%	+ 20%[1]		+ 21%[1]	+ 57%[1]

a/ b/

	S P internes		
	Fréquence absolue	% mo**	% P*
I	38	2,9%	1,1%
III	58	4,9%[1]	2,0%[1]
V	70	3,5%	1,7%
Total	166	3,7%	1,6%
Croissance de I à V		+ 22%	+ 59%[1]

c/

* Par rapport au total des propositions
** Par rapport au total des compléments mobiles

Tableau 17

Fréquences des P mobiles selon leur position

	P à l'initiale			P en finale		
	Fréq. abs.	% mo**	% P*	Fréq. abs.	% mo**	% P*
I	85	6,5%	2,4%	104	7,9%	2,9%
III	74	6,3%	2,6%	97	8,3%	3,4%
V	97	4,9%	2,4%	139	7,0%	3,4%
Total	257	5,8%	2,4%	343	7,7%	3,2%
Croissance de I à V		- 24%	-		- 11%	+ 16%
		a/			b/	

Tableau 18

Fréquence des P mobiles sur le total des P enchâssées***

	P	
	Fréquence absolue	%
I	189	32,4%
III	172	28,7%
V	239	24,9%
Total	600	28,0%
Croissance de I à V		- 23%
	c/	

* Par rapport au total des propositions
** Par rapport au total des compléments mobiles
*** Par rapport au total des P enchâssées

Tableau 19

Fréquences des S Adv mobiles selon leur position

	S adv à l'initiale		S Adv en finale	
	Fréquence absolue	% mo*	Fréquence absolue	% mo*
I	111	8,4%	42	3,2%
III	96	8,2%	39	3,3%
V	171	8,7%	60	3,0%
Total	378	8,5%	141	3,2%
Croissance de I à V		+ 3%		- 5%
	a/		b/	

	S Adv internes		
	Fréquence absolue	% mo**	% P*
I	54	4,1%	1,5%
III	53	4,5%	1,9%
V	124	6,3%[5]	3,0%[1]
Total	231	5,2%	2,2%
Croissance de I à V		+ 53%[1]	+ 100%[1]
	c/		

* Par rapport au total des propositions
** Par rapport au total des compléments mobiles

Tableau 20

Fréquences des S N mobiles selon leur position

	S N à l'initiale			
	Fréquence absolue	% **	Fréquence absolue	% SN***
I	106	8,1%	106	74%
III	66	5,6%	66	69%
V	88	4,4%	88	60%
Total	260	5,8%	260	67%
Croissance de I à V		- 46%		- 19%
	a/		b/	

	SN			
	en finale	internes	finale + interne	
	Fréquence absolue	Fréquence absolue	Fréquence absolue	% **
I	33	5	38	3,0%
III	28	2	30	2,5%
V	46	12	58	2,9%
Total	107	19	126	2,8%
Croissance de I à V				+ 2%
		c/		

** Par rapport au total des compléments mobiles
*** Par rapport au total des SN

Tableau 21

Fréquences des constituants mobiles de temps selon leur position

	Temps à l'initiale		
	Fréquence absolue	% P*	% temps**
I	424	11,9%	70,0%
III	323	11,2%	60,3%
V	481	11,7%	55,9%
Total	1228	11,6%	61,5%
Croissance de I à V		- 2%[1]	- 20%

a/

	Temps en finale		Temps internes		
	Fréq. absolue	% temps**	% P*	Fréq.absolue	% temps **
I	131	21,6%	3,7%	51	8,4%
III	154	28,8%[1]	5,4%	60	11,2%
V	262	30,6%	6,3%	116	13,5%
Total	547	27,4%	5,2%	227	11,4%
Croissance de I à V		+ 42%[1]	+ 73%[1]		+ 61%[1]

b/ c/

* Par rapport au total des propositions
** Par rapport au total des compléments mobiles

Tableau 22

Fréquences des S N de temps mobiles

	S N de temps		
	Fréquence absolue	% mo**	% P*
I	139	10,6%	3,9%
III	93	7,9%	3,2%
V	136	6,9%	3,3%
Total	368	8,3%	3,5%
Croissance de I à V		- 35%	- 15%

Tableau 23

Fréquences des constructions participiales

	Cons. Part. à l'initiale		Cons. Part. de temps	
	Fréquence absolue	% mo**	Fréquence absolue	% Cons.Part.***
I	41	3,1%	24	51%
III	22	1,9%	16	59%
V	49	2,5%	27	33%
Total	112	2,5%	67	43%
Croissance de I à V		- 20%		- 35%[5]

* Par rapport au total des propositions
** Par rapport aux compléments mobiles
*** Par rapport au total des constructions participiales

Tableau 24

Fréquences des S P mobiles selon leur sens

	S P de temps			S P de lieu	
	Fréq. absolue	% mo**	% P*	Fréq.absolue	% mo **
I	202	15,4%	5,6%	161	12,2%
III	188	16,0%	6,6%	163	13,9%
V	313	15,9%	7,6%[5]	260	13,2%
Total	703	15,8%	6,7%	584	13,1%
Croissance de I à V		+ 3%	+ 34%[1]		+ 8%
	a/			b/	

	S P de lieu		S P de manière		
	Fréq. absolue	% P*	Fréq.absolue	% mo **	% P*
I	161	4,5%	50	3,8%	1,3%
III	163	5,7%[5]	55	4,7%	1,9%
V	260	6,3%	123	6,2%[5]	3,0%
Total	584	5,5%	228	5,1%	2,2%
Croissance de I à V		+ 8%[1]		+ 64%[1]	+ 114%[1]
	b/			c/	

* Par rapport au total des propositions
** Par rapport au total des compléments mobiles

Tableau 25

Fréquences des S Adv mobiles selon leur sens*

	S Adv de temps		S Adv de lieu + manière + condition + opposition + comparaison + conséquence	
	Fréquence absolue	%	Fréquence absolue	%
I	116	3,2%	53	1,5%
III	144	5,0%[1]	23	0,8%
V	218	5,3%	110	2,7%[1]
Total	478	4,5%	186	1,8%
Croissance de I à V		+ 63%[1]		+ 80%[1]

Tableau 26

Fréquences des constituants mobiles selon leur sens et leur position

	Temps internes		Temps à l'initiale	
	Fréquence absolue	% P*	Fréquence absolue	% pos.1**
I	51	1,4%	424	65%
III	60	2,1%	322	62%
V	116	2,8%[5]	479	58%
Total	227	2,2%	1225	61%
Croissance de I à V		+ 98%[1]		- 11%
	a/		b/	

* Par rapport au total des propositions
** Par rapport au total de la position initiale

Tableau 27

Fréquences des constituants mobiles selon leur sens et leur position

	Temps internes		Temps à l'initiale	
	Fréquence absolue	% P*	Fréquence absolue	% pos.1**
I	51	1,4%	424	65%
III	60	2,1%	322	62%
V	116	2,8%[5]	479	58%
Total	227	2,2%	1225	61%
Croissance de I à V		+ 98%[1]		- 11%
	a/		b/	

	But et condition à l'initiale					
	Fréquence absolue		Fréquence absolue			% P*
I	29	+	25	=	54	1,5%
III	18	+	21	=	39	1,4%
V	31	+	22	=	53	1,3%
Total	78	+	68	=	146	1,4%
Croissance de I à V						- 15%
	c/					

* Par rapport au total des propositions
** Par rapport au total de la position initiale

Tableau 28

Regroupement des cas de mobilité limitée*

	Dans la P	Dans le SV Double obj.	Dans le SV Attr. de O	Dans le SP	Total	
	Fr. abs.	Fr. abs.	Fr. abs.	Fr. abs.	Fr. abs.	%P
I	2	25	2	5	34	1,0%
III	1	20	4	4	29	1,0%
V	3	43	8	8	62	1,5%[5]
Total	6	88	14	17	125	1,2%
Croissance de I à V						+ 50%[5]

Tableau 29

La position des compléments ouverts*

	à l'initiale		à la finale		internes	
	Fréq. abs.	%P	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	56	1,6%	11	0,3%	9	-
III	37	1,3%	14	0,5%	5	-
V	82	2,0%[5]	54	1,3%[1]	14	-
Total	177	1,7%	79	0,8%	28	-
Croissance de I à V		+ 23%		+ 323%[1]		-

* Par rapport au total des propositions

Tableau 30

Fréquence des SN (Noms et Pronoms)*
(sans les relatifs)

	SN (Noms)		SN (Pronoms)		Total	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	5290	147,9%	356	10,0%	5646	157,8%
III	4738	165,1%	323	11,3%[5]	5061	176,4%
V	7828	189,7%	486	11,8%	8314	201,5%
Total	17856	168,9%	1165	11,0%	19021	179,9%
Croissance de de I à V		+ 28%		+ 19%[1]		+ 28%

Tableau 31

Fréquences des Pronoms de reprise

	Pro de reprise		
	Fréquence absolue	% **	% *
I	63	17,7%	1,8%
III	36	11,2%	1,3%
V	38	7,8%	0,9%
Total	137	11,8%	1,3%
Croissance de I à V		- 56%[1]	- 48%[1]

* Par rapport au total des propositions
** Par rapport au total des pronoms

Tableau 32

Fréquences des Pronoms SN*
(sans les relatifs ni les Pro de reprise)

	Pro Sujets		Pro Objet	
	Fréquence absolue	%	Fréquence absolue	%
I	59	1,2%	27	0,6%
III	54	1,9%	20	0,7%
V	104	2,5%[5]	34	0,8%
Total	217	2,1%	81	0,8%
Croissance de I à V		+ 53%[1]		+ 9%

	Pro autres		Total	
	Fréquence absolue	%	Fréquence absolue	%
I	207	5,8%	293	8,2%
III	213	7,4%[5]	287	10,0%[1]
V	310	7,5%	448	10,9%
Total	730	6,9%	1028	9,7%
Croissance de I à V		+ 30%[5]		+ 33%[1]

* Par rapport au total des propositions

Tableau 33

Fréquences des SN (N) selon leur fonction*

	Objets	Sujets	Comp. fixes	SP du N	C. mobiles
I	29,2%	20,9%	15,1%	10,2%	12,8%
III	27,5%	20,5%	13,8%	13,4%[1]	13,4%
V	26,8%	20,4%	15,9%[1]	15,4%[1]	13,2%
Total	27,7%	20,5%	15,1%	13,3%	11,9%
	- 8%[1]	- 2%	+ 5%	+ 50%[1]	+ 3%

	Attr. non mobiles	Appositions	SP d'Adj.	Attr. mobiles	Dislocations
I	7,6%	3,0%	0,4%	0,3%	0,6%
III	6,7%	3,6%	0,3%	0,4%	0,4%
V	5,0%	2,3%	0,4%	0,6%[5]	0,2%
Total	6,2%	2,8%	0,4%	0,5%	0,4%
	- 35%	- 25%	+ 3%	+ 100%[1]	- 69%[1]

* Par rapport au total des SN (N)

Tableau 34

Fréquences des SN Sujets de des Compléments fixes*

	Sujets		Compléments fixes	
	Fréquence absolue	%	Fréquence absolue	%
I	1104	30,9%	798	22,3%
III	970	33,8%[1]	655	22,8%
V	1594	38,6%[1]	1245	30,2%[1]
Total	3668	34,7%	2698	25,5%
Croissance de I à V		+ 25%[1]		+ 35%[1]

Tableau 35

Fréquences des SN/SP mobiles et des SP du N (ou Pro)

	SN et SP mobiles			SP du N (ou Pro)	
	Fréquence absolue	% *	% **	Fréquence absolue	% **
I	675	18,9%	12,8%	541	10,2%
III	834	22,1%[1]	8,1%[1]	633	13,4%[1]
V	1029	24,9%[1]	13,1%	1202	15,4%[1]
Total	2121	20,1%	11,9%	2378	13,3%
Croissance de I à V		+ 32%[1]	+ 3%		+ 50%[1]

* Par rapport au total des propositions
** Par rapport au total des SN(N)

Tableau 36

Fréquences des SN/SP Attributs mobiles, des SP d'Adjectifs et des Dislocations

	Attr. mobiles		SP d'Adjectifs	Dislocations
	Fréquence absolue	%	Fréquence absolue	Fréquence absolue
I	17	0,3%	21	31
III	20	0,4%	20	17
V	50	0,6%[5]	32	14
Total	87	0,5%	73	62
Croissance de I à V	+ 100%[1]			

Tableau 37

Fréquences des SN Appositions et Compléments développants (de N et de Pro)*

	Appositions		Compl. développants		Total	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	126	2,4%	32	0,6%	158	3,0%
III	147	3,1%[5]	22	0,5%	169	3,6%
V	152	1,9%	24	0,3%	176	2,3%
Total	425	2,4%	78	0,4%	503	2,8%
Croissance de de I à V	- 18%[5]		- 49%[1]		- 25%[1]	

* Par rapport au total des SN(N)

Tableau 38

Fréquences des noms sans compléments*

	Sujets		Objets		Comp. fixes	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	918	17,4%	842	15,9%	553	10,5%
III	746	15,8%	689	14,5%	400	8,4%
V	1084	13,9%	1125	14,4%	647	8,3%
Total	2748	15,4%	2656	14,9%	1600	9,0%
Croissance de I à V		- 20%[1]		- 10%[1]		- 21%[1]

	Comp. mobiles		Attribut.		Total	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	455	8,6%	240	4,5%	3008	56,9%
III	333	7,0%	142	3,0%	2310	48,8%
V	499	6,4%	180	2,3%	3535	45,2%
Total	1287	7,2%	562	3,2%	8853	49,6%
Croissance de de I à V		- 26%[1]		- 49%[1]		- 21%[1]

* Par rapport au total des SN(N)

Tableau 39

Fréquences des noms avec un ou plusieurs compléments*

	Sujets		Objets		Comp. fixes	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	186	3,5%	702	13,3%	245	4,6%
III	223	4,7%[1]	613	12,9%	255	5,4%[5]
V	510	6,5%[1]	973	12,4%	594	7,6%[1]
Total	919	5,2%	2288	12,8%	1094	6,1%
Croissance de I à V		+ 85%[1]		- 6%		+ 64%[1]

	Comp. mobiles		Attributs		Total	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	220	4,2%	161	3,0%	1514	28,6%
III	301	6,4%[1]	176	3,7%[5]	1568	33,1%[1]
V	530	6,8%	208	2,7%	2815	36,0%[1]
Total	1051	5,9%	545	3,1%	5897	33,0%
Croissance de I à V		+ 63%[1]		- 13%		+ 26%[1]

* Par rapport au total des SN(N)

Tableau 40

Fréquences des noms à un complément*

	Sujets		Objets		Comp. fixes	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	170	3,2%	602	11,4%	221	4,2%
III	209	4,4%[1]	506	10,7%	218	4,6%
V	431	5,5%[1]	775	9,9%	507	6,5%[1]
Total	810	4,5%	1883	10,6%	946	5,3%
Croissance de I à V		+ 72%[1]		- 13%[1]		+ 55%[1]

	Comp. mobiles		Attributs		Total	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	201	3,8%	133	2,5%	1327	25,1%
III	278	5,9%[1]	148	3,1%[5]	1359	28,7%[1]
V	451	5,8%	160	2,0%	2324	29,7%
Total	930	5,2%	441	2,5%	5010	28,1%
Croissance de de I à V		+ 52%[1]		- 19%[5]		+ 18%[1]

* Par rapport au total des SN(N)

Tableau 41

Structure du SN selon sa fonction*

	Attributs non mobiles (SN et SP)					
	Sans complément		Avec 1 complément		Avec 2 compl. ou plus	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	240	59,9%	133	33,2%	28	7,0%
III	142	44,7%	148	46,5%[1]	28	8,8%
V	180	46,4%	160	41,2%	48	12,4%
Total	562	53,2%	441	39,8%	104	9,4%
Croissance de I à V		- 22%		+ 24%[1]		+ 77%[1]

Structure du SN selon sa fonction **

	SN Attribut				SP Attribut	
	Avec 1 complément		2 compl. ou plus		Avec 1 compl. ou plus	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	113	2,1%	25	0,5%	23	0,4%
III	122	2,6%	22	0,5%	32	0,7%
V	128	1,6%	45	0,6%	35	0,5%
Total	363	2,0%	92	0,5%	90	0,5%
Croissance de I à V		- 23%[5]		+ 21%		+ 3%

* Par rapport au total des SN de la fonction
** Par rapport au total des SN(N)

Tableau 42

Fréquences des noms avec deux compléments ou plus*

	Sujets		Objets		Comp. fixes	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	16	0,3%	100	1,9%	24	0,5%
III	14	0,3%	107	2,3%	37	0,8%[5]
V	79	1,0%[1]	198	2,5%	87	1,1%[5]
Total	109	0,8%	405	2,3%	148	0,8%
Croissance de I à V		+ 237%[1]		+ 34%[1]		+ 147%[1]

	Comp. mobiles		Attributs		Total	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	19	0,4%	28	0,5%	187	3,5%
III	23	0,5%	28	0,6%	209	4,4%[5]
V	79	1,0%[1]	48	0,6%	491	6,3%[1]
Total	121	0,7%	104	0,6%	887	5,0%
Croissance de de I à V		+ 181%[1]		+ 15%		+ 78%[1]

* Par rapport au total des SN(N)

Tableau 43

SN Attributs fixes*

	Sans complément		Avec 1 complément		Avec 2 compl. ou plus	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	211	52,6%	113	28,2%	25	6,2%
III	122	38,4%	122	38,4%[1]	22	6,9%
V	135	34,8%	128	33,0%	45	11,6%[5]
Total	468	2,6%	363	32,8%	92	8,3%
Croissance de I à V		- 34%		+ 15%		+ 86%[1]

SP Attributs fixes**

	Sans complément		Avec 1 complément		Avec 2 compl. ou plus	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	29	7,2%	20	5,0%	23	5,7%
III	20	6,3%	26	8,2%	32	10,1%[5]
V	45	11,6%[5]	32	8,3%	35	9,0%
Total	94	8,5%	78	7,1%	90	8,1%
Croissance de de I à V		+ 60%[1]		+ 65%[5]		+ 57%[5]

* Par rapport au total des SN/SP Attributs

Tableau 44

Structure du SN selon sa fonction*

	Sujets					
	Sans complément		Avec 1 complément		Avec 2 compl. ou plus	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	918	83,2%	170	15,4%	16	1,5%
III	746	77,0%	209	21,6%[1]	14	1,4%
V	1084	68,0%	431	27,0%[1]	79	5,0%[1]
Total	2748	74,9%	810	22,1%	109	3,0%
Croissance de I à V		- 18%		+ 76%[1]		+ 242%[1]

	Objets					
	Sans complément		Avec 1 complément		Avec 2 compl. ou plus	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	842	54,5%	602	39,0%	100	6,5%
III	689	52,9%	506	38,9%	107	8,2%[5]
V	1125	53,6%	775	36,9%	207	9,5%[5]
Total	2656	53,6%	1883	38,0%	414	8,4%
Croissance de de I à V		- 2%		- 5%		+ 46%[1]

* Par rapport au total des SN de la fonction

Tableau 45

Structure du SN selon sa fonction*

Sujet

	Sans complément		Avec 1 complément		Avec 2 compl. ou plus	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	918	17,4%	170	3,2%	16	0,3%
III	746	15,8%	209	4,4%[1]	14	0,3%
V	1084	13,9%	431	5,5%[1]	79	1,0%[1]
Total	2748	15,4%	810	4,5%	109	0,6%
Croissance de I à V		- 20%		+ 72%[1]		+ 234%[1]

Objet

	Sans complément		Avec 1 complément		Avec 2 compl. ou plus	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	842	15,9%	602	11,4%	100	1,9%
III	689	14,5%	506	10,7%	107	2,3%
V	1125	14,4%	775	9,9%	207	2,6%
Total	2656	14,9%	1883	10,6%	414	2,3%
Croissance de de I à V		- 10%		- 13%		+ 40%[1]

* Par rapport au total des SN(N)

Tableau 46

Structure du SN selon sa fonction*

	Compléments fixes					
	Sans complément		Avec 1 complément		Avec 2 compl. ou plus	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	553	69,3%	221	27,7%	24	3,0%
III	400	61,1%	218	33,3%[1]	37	5,7%[1]
V	647	52,0%	507	40,7%[1]	91	7,3%
Total	1600	59,3%	946	35,1%	152	5,6%
Croissance de I à V		- 25%		+ 47%[1]		+ 143%[1]

	Compléments mobiles					
	Sans complément		Avec 1 complément		Avec 2 compl. ou plus	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	455	67,3%	201	29,9%	19	2,8%
III	333	52,5%	278	43,8%[1]	23	3,7%
V	499	48,5%	451	43,9%	79	7,6%[1]
Total	1287	55,1%	930	39,8%	121	5,2%
Croissance de de I à V		- 28%		+ 47%[1]		+ 172%[1]

* Par rapport au total des SN de la fonction

Tableau 47

Structure du SN selon sa fonction*

	Compléments fixes					
	Sans complément		Avec 1 complément		Avec 2 compl. ou plus	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	553	10,5%	221	4,2%	24	0,5%
III	400	8,4%	218	4,6%	37	0,8%[5]
V	647	8,3%	507	6,5%[1]	91	1,2%[5]
Total	1600	9,0%	946	5,3%	152	0,9%
Croissance de I à V		- 21%[1]		+ 55%[1]		+ 158%[1]

	Compléments mobiles					
	Sans complément		Avec 1 complément		Avec 2 compl. ou plus	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	455	8,6%	201	3,8%	19	0,4%
III	333	7,0%	278	5,9%[1]	23	0,5%
V	499	6,4%	451	5,8%	79	1,0%[1]
Total	1287	7,2%	930	5,2%	121	0,7%
Croissance de de I à V		- 26%[1]		+ 52%[1]		+ 181%[1]

* Par rapport au total des SN(N)

Tableau 48

Fréquences des compléments SP du nom selon leur structure*

	Sans complément		Un ou plusieurs compléments	
	Fréquence absolue	%	Fréquence absolue	%
I	443	8,4%	98	1,9%
III	491	10,4%[1]	142	3,0%[1]
V	861	11,0%[5]	339	4,3%[1]
Total	1795	10,1%	579	3,2%
Croissance de I à V		+ 31%[1]		+ 134%[1]

	Un complément		2 compléments ou plus	
	Fréquence absolue	%	Fréquence absolue	%
I	85	1,6%	13	0,3%
III	118	2,5%[1]	24	0,5%[5]
V	295	3,8%[1]	46	0,6%
Total	498	2,8%	83	0,5%
Croissance de I à V		+ 134%[1]		+ 139%[1]

* Par rapport au total des SN(N)

Tableau 49

Fréquences des compléments de 2e niveau*

	SP		Appositions		SAdj	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	39	0,7%	8	0,2%	45	0,9%
III	41	0,9%	22	0,5%[1]	75	1,6%[1]
V	104	1,3%[1]	25	0,3%	199	2,5%[1]
Total	184	1,0%	55	0,3%	319	1,8%
Croissance de I à V		+ 80%[1]		+ 113%[5]		+ 199%[1]

	Relatives + Expressions de quantité		Total	
	Fréquence absolue	%	Fréquence absolue	%
I	26	0,5%	118	2,2%
III	35	0,7%	173	3,7%
V	60	0,8%	388	4,9%
Total	121	0,7%	679	3,8%
Croissance de I à V		+ 57%[5]		+ 122%[1]

* Par rapport au total des SN(N)

Tableau 50

Fréquences des SAdj épithètes de 1er niveau selon la fonction du SN*

	Épithètes du Sujet		Épithètes de l'Objet		Épit. de comp. fixe	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	54	1,1%	291	6,1%	99	2,1%
III	54	1,3%	229	5,6%	119	2,9%[1]
V	277	4,2%[1]	338	5,1%	335	5,1%[1]
Total	385	2,5%	858	5,6%	553	5,2%
Croissance de I à V		+ 278%[1]		- 17%		+ 143%[1]

	Épit. de comp. mobile		Épit. de SN/SP Attr.		Total	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	96	2,0%	74	1,6%	612	12,9%
III	63	1,5%	86	2,1%[5]	551	13,5%
V	285	4,3%	121	1,8%	1354	20,5%[1]
Total	444	2,9%	281	1,8%	2517	16,3%
Croissance de I à V		+ 114%[1]		+ 17%		+ 59%[1]

* Par rapport au total des SN(N) de 1er niveau

Tableau 51

Fréquences des Appositions selon la fonction des SN*

	du sujet		de l'objet		autres	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	32	0,7%	54	1,1%	40	0,8%
III	32	0,8%	52	1,3%	63	1,5%[5]
V	35	0,5%	45	0,7%	72	1,1%
Total	99	0,6%	151	1,0%	175	1,1%
Croissance de I à V		- 21%		- 40%		+ 30%

* Par rapport au total des SN(N) de 1er niveau

Tableau 52

Fréquences des SAdj

	Fréquences totales		SAdj de 2e niveau	
	Fréquence absolue	%**	Fréquence absolue	%***
I	659	12,5%	45	9,6%
III	626	13,2%	75	14,3%[1]
V	1553	19,8%[1]	199	19,3%[1]
Total	2838	15,9%	319	15,8%
Croissance de I à V		+ 59%[1]		+ 102%[1]

** Par rapport au total des SN(N)
*** Par rapport au total des SN(N) de 2e niveau

Tableau 53

Fréquences des compléments SP du nom selon la fonction du SN*

	SP du Sujet		SP de l'Objet		SP de l'Attribut	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	66	1,4%	247	5,2%	66	,4%
III	69	1,7%	237	5,8%	78	1,9%[5]
V	161	2,4%[1]	480	7,3%[1]	97	1,5%
Total	296	1,9%	964	6,3%	241	1,6%
Croissance de I à V		+ 76%[1]		+ 40%[1]		+ 6%

	SP du Comp. fixe		SP du Comp. mobile		Total	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	92	1,9%	14	0,3%	485	10,2%
III	97	2,4%	109	2,7%[1]	590	14,5%[1]
V	222	3,4%[1]	206	3,1%	1166	17,7%[1]
Total	411	2,7%	329	1,3%	2241	14,5%
Croissance de de I à V		+ 73%[1]		+ 940%[1]		+ 73%[1]

* Par rapport au total des SN(N) de 1er niveau

Tableau 54

Fréquences des relatives*

	Sous-groupes	Élèves	Nombre de relatives/élève	Nombre de propositions		Total des relatives	
				Fr. Abs.	%	Fr. Abs.	%
I	1	89	0 ou 1	1759	49,2%	234	6,5%
	2	70	2 ou 3	1384	38,7%		
	3	22	4 et +	434	12,2%		
III	1	45	0 ou 1	947	32,4%	264	9,2%[1]
	2	59	2 ou 3	1206	42,4%		
	3	35	4 et +	716	25,2%		
V	1	70	0 ou 1	1368	33,3%	440	10,7%[5]
	2	69	2 ou 3	1371	32,9%		
	3	71	4 et +	1388	33,8%		
Total		530		10573		938	8,9%
Croissance							+ 63%[1]

Fréquences des relatives

	Fréquence absolue	% **	% ***
I	234	4,4%	9,5%
III	264	5,6%[1]	14,3%
V	440	6,6%	16,0%
Total	938	5,3%	13,3%
Croissance de I à V		+ 27%[1]	+ 69%[1]

* Par rapport au total des propositions
** Par rapport au total des SN(N)
*** Par rapport au total des unités de communication

Tableau 55

Fréquences des relatives selon la fonction du SN*

	Relative du Sujet		Relative de l'Objet		Relative du Comp. fixe	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	15	0,3%	115	2,4%	33	0,7%
III	26	0,6%[5]	110	2,7%	41	1,0%
V	50	0,8%	160	2,4%	97	1,5%[5]
Total	91	0,6%	385	2,5%	171	1,1%
Croissance de I à V		+ 138%[1]		-		+ 110%[1]

	Rel. du Comp. mobile		Relative de l'Attribut		Relative du SP du nom	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	21	0,4%	25	0,5%	10	1,4%
III	21	0,5%	28	0,7%	17	2,1%
V	49	0,7%	32	0,5%	32	2,3%
Total	91	0,6%	85	0,6%	59	2,0%
Croissance de dg I à V		+ 68%[5]		- 9%		+ 62%

* Par rapport au total des SN(N) de 1er niveau
** Par rapport au total des SN(N) de 2e niveau

Tableau 56

Fréquences des différents relatifs

	Relatifs obliques						Total
	Qui	Que	Où	Lequel	Dont	prép. + Qui	
I	167	29	29	2	6	1	234
III	185	42	27	2	6	2	264
V	252	80	68	12	25	3	440
Total	604	151	124	16	37	6	938

	Qui		Que		Obliques		Total	
	% *	% **	% *	% **	% *	% **	% *	% **
I	3,2%	71,4%	0,6%	12,4%	0,7%	16,2%	4,4%	100%
III	3,9%[5]	70,0%	0,9%[5]	15,9%	0,8%	14,0%	5,6%[1]	100%
V	3,2%	57,3%	1,0%	18,2%	1,4%[1]	24,6%[1]	5,6%	100%
Total	3,4%	64,4%	1,4%	16,1%	1,0%	19,5%	5,3%	-
Croissance de I à V	+2%	-20%[1]	+85%[1]	+47%[5]	+92%[1]	+51%[1]	+27%[1]	-

* Par rapport au total des SN(N)
** Par rapport au total des relatifs

Tableau 57

Les relatifs obliques

Relatif	Niveau	Quantité	Remarques
QUI	I	29	(+ 1 mis pour grâce auquel)
	III	27	
	V	68	
DONT	I	6	
	III	6	(+ 1 non justifié)
	V	25	(+ 4 non justifiés)
LEQUEL	I	2	(sur lequel et avec lequel)
	III	2	(lequel et sur lequel) (+2 non justifiés)
	V	12	(7 lequel et 5 autres: dans laquelle, dans lequel, avec lequel) (+ 1 mal accordé et 2 non justifiés)
prép. + QUI	I	1	(À qui dans un relatif redoublé: dont à qui)
	III	2	(à qui et avec qui)
	V	3	(à qui)

Tableau 58

Constructions particulières*

	Constructions en CE QUE		Pseudo-clivées	
	Fréquence absolue	%	Fréquence absolue	%
I	43	1,2%	30	0,8%
III	34	1,2%	28	1,0%
V	72	1,7%[5]	38	0,9%
Total	149	1,4%	96	0,9%
Croissance de I à V		+ 45%[5]		+ 10%

* Par rapport au total des propositions

Tableau 59

Fréquence des relatives de différents niveaux

	Total	2e niveau	3e niveau	4e niveau
	Fréq. absolue	Fréq. absolue	Fréq. absolue	Fréq. absolue
I	9	1	0	10
III	19	5	1	25
V	41	6	2	49
Total	69	12	3	84

Tableau 60

Fréquences des SV compléments du nom*

	SP inf de N		SV pé et SV pant		Total	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	45	0,9%	59	1,1%	104	2,0%
III	37	0,8%	53	1,1%	90	1,9%
V	89	1,1%[5]	176	2,3%[1]	265	3,4%[1]
Total	171	1,0%	288	1,6%	459	2,6%
Croissance de I à V		+ 34%[5]		+ 103%[1]		+ 72%[1]

* Par rapport au total des SN(N)

Tableau 61

P enchâssées complément du V*

	P complétives		P fixes	
	Fréquence absolue	%	Fréquence absolue	%
I	92	2,6%	56	1,6%
III	91	3,2%	66	2,3%[5]
V	147	3,6%	115	2,8%
Total	330	3,1%	237	2,2%
Croissance de I à V		+ 39%[1]		+ 78%[1]

* Par rapport au total des V finis

Tableau 62

Constituants du groupe verbal*

	Adverbes		Clitiques compl.		Double objet	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	266	7,4%	295	8,3%	25	0,7%
III	190	6,6%	244	8,5%	20	0,7%
V	272	6,6%	414	10,0%[5]	43	1,0%
Total	728	6,9%	953	9,0%	88	0,8%
Croissance de I à V		- 13%		+ 22%[1]		+ 49%[5]

* Par rapport au total des V finis

Tableau 63

Groupe verbal à un infinitif*

	V type vouloir		V type voir		Total	
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	292	8,2%	203	5,7%	495	13,8%
III	216	7,5%	151	5,3%	367	12,8%
V	325	7,9%	271	6,6%	596	14,4%[5]
Total	833	7,9%	625	5,9%	1458	13,8%
Croissance de I à V		- 4%		+ 16%[5]		+ 4%
	a/		b/		c/	

* Par rapport au total des V finis

Tableau 64

Groupe verbal à deux infinitifs*

	V type vouloir	V type voir	Total	
	Fréq. absolue	Fréq. absolue	Fréq. absolue	%
I	19	9	28	0,8%
III	13	17	30	1,1%
V	16	27	43	1,0%
Total	48	53	101	1,0%
Croissance de I à V				+ 33%

* Par rapport au total des V finis

Tableau 65

Les constructions dérivées (passives, moyennes, inversions)*

	Passives		Moyennes		Total		Inversions
	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.
I	18	0,5%	11	0,3%	29	0,8%	8
III	27	0,9%[5]	15	0,5%	42	1,5%[1]	8
V	62	1,5%[5]	25	0,6%	87	2,1%[5]	46
Total	107	1,0%	51	0,5%	158	1,5%	62
Croissance de I à V		+ 200%[1]		+ 97%[5]		+ 160%[1]	

* Par rapport au total des V finis

Tableau 66

Groupes verbaux complexes*

	Fréquence absolue	%
I	523	14,6%
III	407	14,2%
V	639	15,5%
Total	1569	14,8%
Croissance de I à V		+ 6%

* Par rapport au total des V finis

Tableau 67

Attributs fixes*

	Total des SAdj		Part. présents
	Fréquence absolue	%	Fréquence absolue
I	257	7,2%	3
III	301	10,5%[1]	3
V	299	7,2%	27
Total	857	8,1%	33
Croissance de I à V		+ 1%	

* Par rapport au total des V finis

Tableau 68

Fréquence des participes passés Attributs fixes*

	SV pé seul	SV pé + SAdv	SV pé + compl.	Total	
	Fréq. absolue	Fréq. absolue	Fréq. absolue	Fréq. absolue	%
I	54	33	100	187	5,2%
III	52	25	115	192	6,7%[1]
V	97	26	233	356	8,6%[1]
Total	203	84	448	735	7,0%
Croissance de I à V					+ 85%[1]

* Par rapport au total des V finis

Tableau 69

SV participes compléments*

	Att. fixes	Mobiles	Épithètes		Total	
	Fréq. abs.	Fréq. abs.	Fréq. abs.	%	Fréq. abs.	%
I	190	61	84	2,4%	335	9,4%
III	195	42	77	2,7%	314	10,8%[5]
V	383	126	199	4,8%[1]	708	17,2%[1]
Total	768	229	360	3,4%	1357	12,8%
Croissance de I à V			+ 105%[1]			+ 83%[1]

Tableau 70
Les propositions enchâssées

	Relatives			P mobiles		
	Fréq. abs.	%	%**	Fréq. abs.	%*	%**
I	234	6,5%	40,1%	201	5,6%	34,5%
III	264	9,2%[1]	44,0%	179	6,2%	29,8%
V	440	10,7%	45,8%	258	6,3%	26,9%
Total	938	8,9%	43,8%	638	6,0%	29,8%
Croissance de I à V		+ 63%[1]	+ 14%[5]		+ 11%	- 22%

Total des P enchâssées (relatives, complétives, P mobiles et P fixes)

	Fréquence absolue	%*	%***
I	583	16,3%	23,7%
III	600	20,9%[1]	32,5%
V	960	23,3%[1]	35,0%
Total	2143	20,3%	30,4%
Croissance de I à V		+ 43%[1]	+ 48%[1]

* Par rapport au total des propositions
** Par rapport au total des propositions enchâssées
*** Par rapport au total des unités de communication

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
VICE-DÉCANAT À LA RECHERCHE

Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation visent principalement la diffusion de travaux de recherche réalisés par les professeurs, les étudiants et les équipes de recherche de la Faculté.

Un des intérêts des Publications réside dans le fait qu'elles constituent un lieu unique de diffusion de travaux de différents genres qui ne peuvent pas facilement être publiés soit chez un éditeur à cause de leur caractère spécialisé, soit dans des revues savantes à cause de leur dimension trop considérable. Les ouvrages parus dans les Publications se regroupent en cinq collections différentes: Rapports de recherche, la Revue Repères, Actes de Colloque, Prix Jeanne-Grégoire et la Collection spéciale.

RAPPORTS DE RECHERCHE

Cette collection comprend des rapports de recherche, subventionnée ou non, qui se présentent en général sous la forme de monographie. Les rapports peuvent présenter les résultats finaux d'une recherche ou encore le texte préliminaire d'un rapport final. Le nombre de pages considérable alloué à ces rapports permet de fournir une étude approfondie des questions traitées.

ALLAIRE, Carole; BRUNELLE, Louise et PELLETIER, Guy (1985). Nouveau-Départ: un bilan. Rapport de recherche no 012, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 312 pages.

Épuisé

ARCHAMBAULT, Jean; BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1984). Directions d'école et enseignants face au stress: le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété. Rapport de recherche no 011, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 68 pages.

4,00$

BARRET, Gisèle (1986). Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation. Rapport de recherche no 025, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

Épuisé

BOURRET, André et PELLETIER, Guy (1985). Fragment d'une histoire de l'éducation au Québec. Rapport de recherche no 018, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 169 pages.

Épuisé

BRASSARD, André (1984). Le projet éducatif: plan d'action ou idées de l'école. Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry, 55 pages.

Épuisé

BRASSARD, André (1984). S'approprier la réalité de l'école: IODRE (instrument pour observer et décrire la réalité de l'école). Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry.

Épuisé

BRASSARD, André; BRUNET, Luc; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard; MARTINEAU, Georges (1986). Les rôles des directions d'école au Québec: 2ième partie. L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle. Rapport de recherche no 021, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 268 pages.

13,00$

BRUNET, Luc; BRASSARD, André; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard (1985). Le rôle du directeur d'école: 1ère partie. Rapport de recherche no 017, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 165 pages.

Épuisé

BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1983). Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté. Rapport de recherche no 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.

Épuisé

BUTEAU, Paul-Henri et PELLETIER, Guy (1985). Les services scolaires pour les élèves handicapés visuels... Le point de vue des parents. Rapport de recherche no 020, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 125 pages.

Épuisé

CHENÉ, Adèle (1989). La formation et les personnes âgées. Principes et pratiques. Rapport de recherche no 032, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 126 pages.

9,00$

CHENÉ, Adèle et FLEURY, Marie-José (1990). La dimension relationnelle de la formation des personnes âgées. Rapport de recherche no 034, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Université de Montréal, 108 pages.

9,00$

CHENÉ, Adèle et PAINCHAUD, Gisèle (1986). Vieillissement et formation reliée à l'emploi. Rapport de recherche no 024, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal,163 pages.

10,00$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1984). Le statut sociométrique d'enfants désadaptés socio-affectifs et en trouble d'apprentissage intégrés dans des classes ordinaires. Rapport de recherche no 007, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

5,00$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1985). L'intégration des enfants désadaptés socio-affectifs au primaire. Rapport de recherche no 016, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 107 pages.

6,00$

D'ANGLEJAN, Alison; PAINCHAUD, Gisèle et VINCENT, Diane (1982). **Acquisition du français par un groupe d'immigrants asiatiques**. 86 pages.

Épuisé

DUPONT, Chantal; LA ROCQUE, Gabriel et THIVIERGE, Renée (1955). **La télévision et les jeunes**. Rapport de recherche no 014, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 284 pages.

Épuisé

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; BOURRET, André; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette; ST-GERMAIN, Pierre et TRINH THI, Tuyet (1989). **Le mitan de la vie et la vie professionnelle des directions d'école du Québec**. Rapport de recherche no 031, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 190 pages.

12,00$

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; HAMEL, Marie-Josée; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette et ST-GERMAIN, Pierre (1985). **Le mitan de la vie et la vie professionnelle, partie 1**. Rapport de recherche no 019, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 253 pages.

Épuisé

DUPUIS, Philippe et DION, Jean-François (1982). **La formation pratique en milieu universitaire**. Rapport de recherche no 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 270 pages.

Épuisé

FARINE, Avidgor (1981). **La perception des employeurs des liens qui existent entre la formation et l'emploi**. Rapport de recherche, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 137 pages.

Épuisé

FARINE, Avidgor (1985). **Les liens entre la formation et l'emploi: l'exemple de la RFA**. Rapport de recherche no 013, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 62 pages.

4,00$

FOTINAS, Constantin (1981). Le Café-École vers une libération systémique de l'acte d'apprendre. Rapport de recherche, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

Épuisé

GAGNON, Marc et OUELLET, Valmont (1984). De l'atelier à l'école. Une étude sur la formation des maîtres de l'enseignement professionnel. Rapport de recherche no 010, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

7,00$

GAUDREAU, Jean (1983). Enquête sur les connaissances des adolescents montréalais. Rapport de recherche no 006, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Épuisé

GAUDREAU, Jean (1984). L'acquisition des connaissances chez l'adolescent. Sept rapports de recherche. Rapport de recherche no 008, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 106 pages.

6,00$

GAUDREAU, Jean et CANEVARO, Andrea (1990). L'éducation des personnes handicapées. Hier et aujourd'hui. Rapport de recherche no 035, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 240 pages.

18,00$

GOUPIL, Georgette et COMEAU, Michelle (1983). Étude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif. Rapport de recherche no 005, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

7,00$

HACHÉ, Jean-Baptiste et CRESPO, Manuel (1989). Avec la collaboration de Claude BOULARD. Austérité budgétaire et gestion dans les universités québécoises: Stratégies, conséquences et prospective. Rapport de recherche: Problématique et description des variables. Rapport de recherche no 033, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

13,00$

LAMBERT R., Nancy, collaboration: BERNHARD, Paulette et PAGOLA, Gracia (1991). Répertoire mondial des collections et des fonds d'archives de l'art des enfants. World Directory of Collections and Archives of Children's Art. Rapport de recherche no 036, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 198 pages.

16,00$

LEFEBVRE, André (1986). Marie-Victorin éducateur. Rapport de recherche no 026, Éditions Guérin et Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 203 pages.

10,00$

LEMOYNE, Gisèle et TRÉPANIER, Louise (1985). Connaissances et habiletés en mathématiques des élèves en adaptation scolaire. Rapport de recherche no 015, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 131 pages.

7,00$

McANDREW, Marie (1986). Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française du Québec. Préface de Claude LESSARD. Rapport de recherche no 028, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 206 pages.

12,00$

MORIN, André (1986). La recherche-action en éducation: de la pratique à la théorie. Rapport de recherche no 022, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 350 pages.

Épuisé

NONNON, Pierre (1986). Laboratoire d'initiation aux sciences assisté par ordinateur. Rapport de recherche no 023, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 146 pages.

8,00$

PARET, Marie-Christine (1991). La syntaxe écrite des élèves du secondaire. Rapport de recherche no 038, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 290 pages.

23,00$

PELLETIER, Guy (1982). Des garderies, des garderies... Rapport de recherche no 000, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy (1983). Faire garder nos enfants. Rapport de recherche no 003, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 195 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy (1988). Les éducatrices et éducateurs en garderie du Québec: Orientations professionnelles et satisfaction au travail. Rapport de recherche no 030, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 223 pages.

14,00$

PELLETIER, Guy; collaboration: CRESPO, Manuel (1981). Le jeune immigrant dans le système scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy; collaboration: PONTON, Lise (1984). Une enquête auprès des travailleuses en garderies. Rapport de recherche no 009, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 170 pages.

Épuisé

SAINT-JACQUES, Diane (1991). L'attitude créative en activités dramatiques et Description d'une pratique d'une recherche qualitative. Rapport de recherche no 037, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 186 pages.

15,00$

STE-MARIE, Louis et KAHLER, David (1988). Évaluation des acquisitions en lecture et écriture durant la phase I et la phase II de la "Misyon Alfa" (Alphabétisation) en Haïti. Rapport de recherche no 029, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 180 pages.

12,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie (1983). Effets de stratégies de communication et d'interaction selon leurs modalités et leurs conditions d'application. Rapport de recherche no 004, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 245 pages.

Épuisé

REPERES - ESSAIS EN ÉDUCATION

Cette collection se présente sous la forme d'une revue comprenant des articles de fond dont la dimension varie de 50 à 80 pages. Ces articles peuvent présenter des essais sur l'éducation et ses différents aspects, des rapports de recherche plus succincts que ceux de la collection précédente, des résumés substantiels de thèses de doctorat ou de mémoires de maîtrise, des rapports préliminaires de recherche ou des rapports d'étape. La revue Repères fait paraître aussi des numéros thématiques regroupant des articles autour d'un sujet spécifique.

REPERES. Essais en éducation, no 1, (1982). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 175 pages.

Le climat organisationnel: mythe ou réalité. Luc BRUNET - Les méthodes quantitatives propres aux études longitudinales. Clément DASSA - Les systèmes d'apprentissage opérationnels (SAO). Réal LAROSE et Serge RACINE - Contribution à l'histoire de l'enseignement au primaire québécois (1949-1980). André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

6,00$

REPERES. Essais en éducation, no 2, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 161 pages.

La mémorisation de textes et les personnes handicapées sur le plan cognitif. Jacques LANGEVIN - Tests d'hypothèses d'une différence nulle d'espérances mathématiques. Georges MARTINEAU - Contexte, texte ou mémoire: de quoi dépend la compréhension d'un message? Bernadette SKA.

Épuisé

REPERES. Essais en éducation, no 3, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Les structures d'accueil pour la petite enfance au Québec: continuité ou division des expériences éducatives. Raquel BETSALEL-PRESSER et Ninon DENOMMÉE-ROBITAILLE - Le portemanteau récalcitrant. Contribution à l'étude de la théorie de Gagné sur la résolution de problème. Colette DUFRESNE-TASSÉ et Jacinthe ARPIN. La pédagogie universitaire au Québec depuis le Rapport Parent: éléments d'un historique. André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

Épuisé

REPERES. Essais en éducation, no 4, (1984). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 134 pages.

Onze propositions et quelques considérations sur la motivation de l'étudiant adulte. Colette DUFRESNE-TASSÉ - Les principes d'une politique d'évaluation de l'apprentissage au CEGEP. Luce GOERLACH et Serge RACINE - Variation du contenu lexical de l'évaluation dans une tâche de découverte guidée gérée par ordinateur. Jean-Marie VAN DER MAREN.

6,00$

REPERES. Essais en éducation, no 5, (1985). Numéro thématique. Les alternatives aux plans expérimentaux dans la mise à l'épreuve d'hypothèses en éducation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 121 pages.

Pour une conception de l'hypothèse et de la recherche en éducation. Jean-Marie VAN DER MAREN - A partir de l'histoire de la vérification des hypothèses: indications épistémologiques. Normand BAILLARGEON - L'entre-deux légitimations de la science à la pratique. Yves POISSON - L'entrevue clinique comme méthode de recherche en éducation. Bernadette SKA - L'étude de cas comme méthode de recherche organisationnelle en éducation. André BRASSARD - L'observation et le système du sujet. Bibiane d'ANJOU - Instruments de recherche et statut du sujet. Marie LAROCHELLE - Histoire de vie et changement paradigmatique en éducation. Gaston PINEAU - Quelques notes sur la méthodologie ancrée de la nouvelle école de Chicago. Anne LAPERRIERE - La recherche-action. Arthur GELINAS - Entre l'histoire et la sociologie sur les rapports école/société. La perspective constructiviste. André PETITAT - Et pourquoi pas de la recherche sans hypothèse? L'alternative "existentielle-phénoménologique". Thérèse LAFERRIERE.

7,00$

REPERES. Essais en éducation, no 6, (1986). Numéro thématique. Restructuration scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 157 pages.

La répartition du pouvoir formel dans le système de l'enseignement public: de 1959 à la Loi 3. André BRASSARD - Contribution à l'étude de la pensée analogique dans le cadre de la résolution de problème. Estelle CHAMBERLAND et Colette DUFRESNE-TASSÉ - Revoir la recherche en éducation: cesser de prédire pour mieux comprendre. Jean-Marie VAN DER MAREN - La réforme scolaire au Québec: un compromis. Henry MILNER.

7,00$

REPERES. Essais en éducation, no 7, (1986). Numéro thématique. Arts-expressions en pédagogie. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 135 pages.

Pour une pédagogie de l'expression. Gisèle BARRET - Vers une compréhension de l'expression créative en activités dramatiques. Diane ST-JACQUES - Revue critique de la recherche en éducation artistique. Nancy LAMBERT - Plaisir de la musique pour un enfant d'autrefois. André LEFEBVRE - Pour une définition de l'expression dramatique. Gisèle BARRET - Une recherche sur la formation des maîtres en expression - art dramatique. Gisèle BARRET et Georges LAFERRIERE - La recherche en arts-créativité-expressions à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Gisèle BARRET.

8,00$

REPERES. Essais en éducation, no 8, (1986). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 237 pages.

Impact d'un congé de formation payé sur les études universitaires, le travail, la vie familiale et les loisirs de l'adulte. Colette DUFRESNE-TASSÉ, Maryse DELARUE, Emmanuelle MARX, Lucil ANÉ, André LEFEBVRE et Anne BÉLANGER - Voies de recherche et d'innovation en pédagogie ouverte. Jean-Claude HÉTU - La profession enseignante: multiplicité des identités professionnelles et culture commune. Claude LESSARD - L'évaluation de l'apprentissage: Éléments de politique. Serge RACINE.

13,00$

REPERES. Essais en éducation, no 9, (1988). Numéro thématique. Enjeux en éducation: Conception, rôle et devenir de l'école publique québécoise. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 144 pages.

L'école, une organisation mal définie et dispersée. André BRASSARD - L'école de demain: L'école d'une société qui a privatisé son destin. Antoine BABY - L'école un système frontière. Régent FORTIN - L'école un tout ou un fourre-tout. Ali HARAMEIN - L'école secondaire et ses images. Claude LESSARD - Le dilemme de l'école face à ses multiples missions. Monique MUS-PLOURDE.

10,00$

REPERES. Essais en éducation, no 10, (1988). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 112 pages.

L'intégration de la micro-informatique à l'école québécoise. Avigdor FARINE et Christophe HOPPER - Méthode d'appréciation des aptitudes de l'handicapé cognitif. Jean GAUDREAU - Le devenir de l'école québécoise: quelques éléments de base. Claude LESSARD - Logo, la langue et la pensée. Michel THÉRIEN et Marie-Christine PARET.

8,00$

REPERES. Essais en éducation, no 11, (1989). Numéro thématique. Collectif sur la formation pratique des enseignants du secondaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 308 pages.

La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle. Thérèse HAMEL - La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930'-1960'. M'Hammed MELLOUKI - Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal. Monique LEBRUN - Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal. Marcienne LÉVESQUE - La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval. Yves POISSON - La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire. Renaud GAGNON et Marie-Marthe HÉBERT - Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue. Gisèle MAHEUX et collaborateurs - Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski. Yolande TREMBLAY - Le préceptorat: un stage hors l'école (Université de Montréal). Marcel BOISVERT - Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre: défi pour les enseignants. Marcelle HARDY - L'efficacité des modèles en formation des maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire. Colette GERVAIS - À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs. Hélène HENSLER et André BEAUCHESNE.

18,00$

REPERES. Essais en éducation, no 12, (1989). Numéro thématique. Orthopédagogies - Recherches d'aujourd'hui sur l'éducation d'élèves handicapés ou présentant des difficultés particulières d'apprentissage et d'adaptation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 160 pages.

Déficience intellectuelle: accélération de l'acquisition de connaissances et de conduites. Jacques LANGEVIN - Que faisons-nous avec nos enfants hyperactifs? Propos et réflexions sur ces victimes de la vitesse. Jacques THIFFAULT - Les deux familles de Martin Kallikak ou le retour de l'hérédité dans les affaires de l'éducation. Jean GAUDREAU - Le programme de français et les enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture. Nicole VAN GRUNDERBEECK - La peur de ne pas savoir la réponse: les difficultés d'apprentissage et d'enseignement des mathématiques. Gisèle LEMOYNE - Difficultés en langage écrit: approche diagnostique en Clinique d'orthopédagogie. Mia TOKER - Estime de soi et statut sociométrique d'un groupe d'élèves mésadaptés socio-affectifs intégrés en classe ordinaire. Michelle COMEAU et Georgette GOUPIL - Les activités d'apprentissage comme support aux étudiants en difficulté d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits. Louise BOURDAGES.

11,00$

REPERES. Essais en éducation, no 13, (1991). Numéro spécial. Méthodes de la recherche en éducation: courants et débats. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 130 pages.

Définir l'objet des recherches pour l'éducation: des sciences de l'éducation au savoir pédagogique. Jean-Marie VAN der MAREN - Statistique, méthodes quantitatives et analyse des données. Jean-Guy BLAIS - L'approche quantitative dans les recherches en éducation. Jean-Marie VAN der MAREN.

12,00$

ACTES DE COLLOQUE

Dans cette collection, paraissent les actes de colloques organisés par la Faculté et ses professeurs sur des sujets d'intérêt public ou plus spécialisés.

BIBEAU, Gilles et collaborateurs (réd.) (1985). La qualité en éducation: enjeux et perspectives. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 359 pages.

17,00$

BRASSARD, André (réd.) (1987). Le développement des champs d'application de l'administration: le cas de l'administration de l'éducation. Actes du colloque, tenu à Montréal le 15 mai 1986 lors du Congrès de l'ACFAS. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 001, Université de Montréal, 166 pages.

Épuisé

BRUNET, Luc (1986). Problématique de la recherche institutionnelle et comportement organisationnel. Compte rendu symposium Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 84 pages.

5,00$

FORTIN, Nicole et LECLERC, Jean-Marc (1988). Les mots. Le feed-back comme moyen de formation dans les stages. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation et du Service pédagogique de l'Université de Montréal. Guide de l'intervenant, 42 pages et vidéo.

Guide seulement - 5,00$
Guide et vidéo - 60,00$

GAGNÉ, Gilles et SAINT-JACQUES, Diane (réd.) (1988). Pour l'avancement de la recherche en éducation. Actes des Journées de la recherche et des grades supérieurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal tenues du 24 au 26 septembre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 003, Université de Montréal, 227 pages.

14,00$

NONNON, Pierre et VIVET, Martial (réd.), avec la collaboration de Paul d'Amour (1991). Robotique pédagogique. Actes du IIe Congrès international, tenu à Montréal du 22 au 24 août 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 004, Université de Montréal, 362 pages.

27,00$

TARRAB, Eica; PLESSIS-BÉLAIR, Ginette et GIRAULT, Yves (réd.) (1991). Les communautés culturelles au Québec et la recherche en éducation. Actes du 1er colloque du Groupe d'intérêt sur le pluralisme ethnique en éducation (GIPEE), tenu les 2 et 3 mai 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 005, Université de Montréal, 153 pages.

13,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie et collaborateurs (1985). Stratégie pour la pertinence sociale de la recherche en éducation. Enquête-symposium. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Société canadienne pour l'étude de l'éducation), 135 pages.

7,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie et PAINCHAUD, Gisèle (réd.) (1985). Objets et méthodologies en recherche qualitative. Actes du Colloque. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 88 pages.

Épuisé

VAN DER MAREN, Jean-Marie (réd.) (1987). L'interprétation des données dans la recherche qualitative. Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 31 octobre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 002, Université de Montréal, 132 pages.

9,00$

PRIX JEANNE-GRÉGOIRE

Le but de cette collection consiste à publier une fois par année, sous forme de volume, le texte de la meilleure thèse de doctorat soutenue à la Faculté des sciences de l'éducation. Les thèses sont évaluées par un jury sur la base de leur valeur scientifique.

DIONNE, Jean J. (1987). Vers un renouvellement de la formation et du perfectionnement des maîtres du primaire: Le problème de la didactique des mathématiques. Thèse de doctorat, 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 353 pages.

19,00$

DUPONT, Chantal (1984). Reconstruction par les enfants de six à neuf ans de messages filmiques à structure ouverte ou fermée. Thèse de doctorat, 1983. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 340 pages.

Épuisé

FORTIN, Jean-Louis (1982). L'impact de la formation universitaire sur les modes de pratique dentaire. Thèse de doctorat, 1982. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 387 pages.

18,00$

LAHAYE, Louise (1988). La scolarisation au Bénin: étude des cheminements scolaires et des rapports à la scolarisation des élèves du secondaire. Thèse de doctorat, 1987. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 382 pages.

22,00$

LALANDE, Jean-Pierre (1991). Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au primaire. Thèse de doctorat, 1988. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 364 pages.

27,00$

MERROUNI, Mekki (1981). Le Collège musulman de Fès. Thèse de doctorat, 1981. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 390 pages.

18,00$

TÉJI, Justin (1986). Gestion de la contraction financière dans les organisations universitaires. Thèse de doctorat, 1985. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 338 pages.

17,00$

WATTERS, Jean (1985). Fonctions et tâches des intervenants en formation par téléconférence. Thèse de doctorat, 1984. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 205 pages.

Épuisé

COLLECTION SPÉCIALE

Cette collection, créée en 1990 à l'occasion du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation, sera consacrée particulièrement à l'historique de la Faculté et aux événements spéciaux la concernant.

CRÉPEAU, Gustave (1990). La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal - Profil historique. Collection spéciale HIS 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

12,00$

COLLECTION RAPPORTS DE RECHERCHE

RR-0358